DOCUMENT RESUME

ED 368 198 FL 021 977

AUTHOR De Koninck, Zita
TITLE Etude de textes informatifs oraux et ecrits d'eleves francophones et d'eleves allophones du primaire et du secondaire frequentant des ecoles pluriethniques au Quebec (A Study of Oral and Written Productions of Francophone and Allophone Primary and Secondary School Students in Multiethnic Schools in Quebec).
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-89219-238-2
PUB DATE 94
NOTE 274p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comparative Analysis; *Cultural Pluralism; Discourse Analysis; Elementary Secondary Education; Ethnic Groups; Evaluation Criteria; Evaluation Methods; Foreign Countries; *French; Language Skills; *Oral Language; Student Evaluation; *Writing Skills
IDENTIFIERS Canada; *French Speaking; *Quebec (Montreal)

ABSTRACT

A study examined the characteristics of the oral and written production of French-speaking and minority-language students in elementary and secondary multiethnic schools in Montreal (Quebec), with the purpose of assessing the relevance of student evaluation methods. Subjects were 248 elementary and 231 secondary students, categorized in 9 ethnic or language groups (Haiitian, Italian, Portuguese, Spanish, Greek, Asian, Slavic, Quebecois, and others). Results show little difference in the discursive and lexical aspects of the productions. However, the language-minority students' productions contain linguistic features that reflect second language learning strategies. The existing criteria for evaluating students' writing and speech is found adequate, to the extent that this study could determine. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 368 198

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Denise Deshaies

THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Zita De Koninck

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Publication B-193

FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ LAVAL

1994

FL021977

BEST COPY AVAILABLE

Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec

Zita De Koninck

B-193

1994

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

De Koninck, Zita, 1949-

Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec

(Publication B ; 193)

Comprend un résumé en anglais.
Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur--Université de Montréal), 1991.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-238-2

1. Élèves du primaire - Québec (Province) - Langage. 2. Élèves du secondaire - Québec (Province) - Langage. 3. Élèves issus de minorités - Québec (Province) - Langage. 4. Français (Langue) - Français écrit - Évaluation - Québec (Province). 5. Français (Langue) - Français parlé - Évaluation - Québec (Province). I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Collection: Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 193.

PC2445.D42 1994 440.83 C94-940293-1

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 1er trimestre 1994
ISBN: 2-89219-238-2

*Dit werk is gewijd aan mijn ouders
die verantwoordelijk zijn voor mijn
keuze in de wetenschap van talenleer*

et

*à tous ces enfants venus d'ailleurs
que je ne cesse d'admirer.*

Remerciements

Le présent travail a été rendu possible grâce à de nombreuses personnes auxquelles je tiens à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de recherche, Madame **ALISON D'ANGLEJAN**, *qui a su, tout au long de cette recherche, me guider par ses questions et ses suggestions. Elle restera pour moi un modèle d'excellence et de grande ténacité dans la recherche.*

Je remercie **NAÏMA BAZZIT** *et* **MARIANNE JACQUET** *qui m'ont accompagnée dans l'analyse des textes et qui ont partagé mon enthousiasme et mes frustrations.*

Je remercie également Monsieur **JEAN-GUY BLAIS**, *professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, qui a pris en charge le traitement statistique des données et qui a eu la patience de répondre à toutes mes questions. Merci aussi à* **NORMAND RANGER**, *informaticien au Centre des calculs, qui a réalisé toutes les figures de ma thèse avec beaucoup d'adresse.*

Je remercie **MICHELINE GOULET**, *secrétaire de grand talent, qui a eu la patience de dactylographier tous mes tableaux et qui a si bien enjolivé la présentation de mon texte.*

Enfin, je veux exprimer ma reconnaissance à mon mari **ROBERT NOËL DE TILLY** *qui m'a permis de réaliser ce travail en toute quiétude. Aussi, merci à mes enfants* **ARIANE** *et* **ANTOINE** *qui ont eu confiance en moi même si parfois le temps semblait infini.*

Retenue boursière par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, j'ai eu la chance de pouvoir consacrer à mes études tout le temps nécessaire. Je tiens donc à remercier cet organisme.

La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada à **ALISON D'ANGLEJAN**.

Résumé / Abstract

Le but de cette recherche descriptive était d'examiner les caractéristiques des productions orales et écrites d'élèves allophones et d'élèves francophones fréquentant des écoles pluriethniques de niveaux primaire et secondaire, d'en saisir les spécificités respectives et de questionner la pertinence des grilles de type scolaire pour évaluer adéquatement ces productions. À cette fin, un certain nombre de mesures quantitatives et qualitatives ont été utilisées. Le résultat des analyses révèle qu'il y a peu de différence entre les productions des élèves allophones et celles des élèves francophones quant aux aspects discursifs des productions orales et écrites; par contre, la spécificité des productions des élèves allophones se traduit par la présence de traits linguistiques qui sont le reflet des stratégies d'apprentissage de la langue seconde.

✦ ✦ ✦

The purpose of the study was to examine the caracteristics of the oral and written productions of allophone and francophone students attending primary and secondary pluriethnic schools in Montreal, to uncover the respective characteristics of these productions and to question the relevance of the school type grids to evaluate them. To do this, a number of quantitative and qualitative measures were used. Results show little differences as to discursive aspects of the productions; on the other hand, the specificity of the allophones' productions reveals itself by the presence of linguistic features that reflect the use of second language learning strategies.

Sommaire

Cette recherche descriptive avait pour but d'examiner les caractéristiques des productions orales et écrites d'élèves allophones et d'élèves francophones fréquentant des écoles pluriethniques de niveau primaire et secondaire. Ces productions ont été suscitées par le visonnement d'un film. Dans un premier temps, nous avons analysé les productions orales de 58 sujets de 6e année et de 46 sujets de 3e secondaire et les productions écrites de 80 sujets de 6e année et de 237 sujets du secondaire à l'aide d'un instrument de type scolaire reflétant les attentes du milieu scolaire québécois. Dans un deuxième temps, nous avons passé en revue les productions écrites des élèves du secondaire en ayant recours cette fois à des techniques susceptibles de mettre en lumière des traits d'oralité de même que des préférences stylistiques dans les textes.

Le résultat des analyses différenciées révèle qu'il y a peu de différence entre les productions des élèves allophones et celles des élèves francophones quant aux aspects discursifs des productions orales et écrites; par contre, la spécificité des productions des élèves allophones se traduit par la présence de traits linguistiques qui sont le reflet des stratégies d'apprentissage de la langue seconde. Le résultat des analyses qualitatives a révélé la présence de traits d'oralité dans les textes de plusieurs élèves sans toutefois qu'il soit possible d'établir des liens clairs avec l'appartenance culturelle; la maturité des sujets comme le niveau de développement de leurs habiletés de scripteurs et le contexte de la tâche nous empêchent de nous prononcer plus clairement à ce sujet. Quant aux choix lexicaux, il serait également difficile d'en attribuer certaines caractéristiques à la culture d'origine. Il semble que pour explorer davantage l'aspect culturel des textes, il faille développer une méthodologie plus adéquate qui serait appliquée à une variété de textes.

Au plan de la didactique, notre recherche a certaines retombées dans la mesure où elle a permis de décrire certaines caractéristiques des productions des élèves

francophones et celles des élèves allophones fréquentant ces écoles pluriethniques. Par ailleurs, elle signale les forces et les faiblesses des instruments de type scolaire car nous avons pu constater que la grille saisit bien les apprentissages scolaires de type discursif. Si elle permet de constater qu'il existe des difficultés sur le plan de la syntaxe et de la morphologie, elle ne permet pas de les identifier donc son utilité formative est faible. Enfin, elle soulève quelques interrogations quant à la nature des activités d'apprentissage qu'il faudrait mettre en place pour tenter de fournir un soutien approprié au cheminement des élèves allophones en puisant dans le domaine des recherches effectuées en langue seconde.

Table des matières

Remerciements iii

Résumé / Abstract v

Sommaire vii

Liste des tableaux xi

Liste des figures xiv

Chapitre I:
Introduction et problématique 1

Chapitre II:
Revue des écrits 7

2.0 **REVUE DES ÉCRITS** 7

2.1 **LES EXIGENCES DE LA LANGUE SCOLAIRE** 8

2.2 **LES RECHERCHES SUR LA LITTÉRACIE: D'UNE VISION DICHOTOMIQUE À UNE VISION PLURIELLE** 15

2.2.1 **Une vision dichotomique de l'oralité et de la littéracie** 15

2.2.2 **Une vision plurielle de la littéracie** 21

2.3 **L'INFLUENCE DES SCHÈMES CULTURELS SUR LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DES DISCOURS** .. 31

2.3.1 **La théorie des schèmes** 32

2.3.2 **Les schèmes culturels en lecture et en écriture** 34

2.3.3 **L'importance des schèmes culturels dans l'activité de rédaction** 35

2.3.4 **La rhétorique contrastive** 44

Chapitre III:
Méthodologie 51

3.0 **L'EXPRESSION ÉCRITE ET ORALE** 51

3.1 **LA CUEILLETTE DES DONNÉES** 51

3.2 **LES SUJETS** 51
3.3 **L'ÉLABORATION DE LA TÂCHE EXPÉRIMENTALE** 58
3.3.1 **Un film** 62
3.3.2 **Les grilles d'analyse des textes oraux et écrits** 67
3.3.2.1 *La grille de l'écrit* 70
3.3.2.2 *La grille de l'oral* 90
3.4 **TRAITEMENT DES DONNÉES** 111
3.4.1 **Les analyses quantitatives** 111
3.4.2 **Retour qualitatif sur les textes** 112

Chapitre IV:
Le résultat des analyses des productions orales et écrites 115

4.1 **LA LONGUEUR DES TEXTES** 115
4.1.1 **Les résultats pour le groupe du primaire** 117
4.1.2 **Les résultats pour le groupe du secondaire** 119
4.2 **LE RÉSULTAT DES ANALYSES FAITES À L'AIDE DE LA GRILLE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT POUR L'ENSEMBLE DES SUJETS** 125
4.3 **LE RÉSULTAT DES ANALYSES DIFFÉRENCIÉES FAITES À L'AIDE DES GRILLES DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT** 127
4.3.1 **Les résumés écrits des élèves du primaire** 129
4.3.2 **Les résumés oraux des élèves du primaire** 134
4.3.3 **Les résumés écrits des élèves du secondaire** 139
4.3.4 **Les résumés oraux des élèves du secondaire** 144
4.4 **LA DISTRIBUTION DES JUGEMENTS FORMULÉS** 149
4.5 **LES ANALYSES DE RÉGRESSION** 156

Chapitre V:
Conclusions 159

5.1 **SOMMAIRE ET DISCUSSION** 159
5.2 **LIMITES DE LA RECHERCHE** 184
5.3 **RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES** 185

Références 199

Annexes

Annexe 1:
Grille d'analyse des résumés écrits et signification des échelons 221

Annexe 2:
Grille d'analyse des résumés oraux et signification des échelons 229

Annexe 3:
Grille d'analyse des résumés écrits 237

Annexe 4:
Grille d'analyse des résumés oraux 241

Annexe 5:
Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des textes écrits pour le primaire et le secondaire .. 245

Annexe 6:
Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des textes oraux pour le primaire et le secondaire ... 249

Annexe 7:
Corrélations entre le jugement global et le jugement analytique et entre le jugement global et différentes parties de la grille pour l'écrit et l'oral du primaire et du secondaire 253

Annexe 8:
Production des élèves 257

Liste des tableaux

Tableau I:
Résumé des regroupements effectués à l'intérieur des éléments de la grille de l'écrit à des fins d'analyse 129

Tableau II:
Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'écrit 133

Tableau III:
Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'écrit 133

Tableau IV:
Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'écrit 133

Tableau V:
Résumé des regroupements effectués à l'intérieur des éléments de la grille de l'oral à des fins d'analyse 134

Tableau VI:
Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'oral 138

Tableau VII:
Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral 138

Tableau VIII:
Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral 138

Tableau IX:
Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'écrit 143

Tableau X:
Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'écrit 143

Tableau XI:
Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'écrit 144

Tableau XII:
Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'oral 148

Tableau XIII:
Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'oral 148

Tableau XIV:
Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'oral 149

Tableau XV:
Analyses de régression multiple 157

Liste des figures

Figure 1:
Répartition des sujets du primaire selon leur groupe ethnique d'appartenance 54

Figure 2:
Répartition des sujets du primaire selon la fréquentation des classes d'accueil 54

Figure 3:
Répartition des sujets du secondaire selon leur groupe ethnique d'appartenance 56

Figure 4:
Répartition des sujets du secondaire selon la fréquentation des classes d'accueil 57

Figure 5:
Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés écrits des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 118

Figure 6:
Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés oraux des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 119

Figure 7:
Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés écrits des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 120

Figure 8:
Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés oraux des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 122

Figure 9:
Distribution du nombre de mots dans les résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire 124

Figure 10:
Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés écrits des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 131

Figure 11:
Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés oraux des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 135

Figure 12:
Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés écrits des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 140

Figure 13:
Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés oraux des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes 146

Figure 14:
Distribution des jugements globaux formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire 150

Figure 15:
Distribution des jugements analytiques formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire 151

Figure 16:
Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour la partie 1 de la grille 152

Figure 17:
Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour la partie 2 de la grille 154

Figure 18:
Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour le choix de l'information 155

Chapitre I

Introduction et problématique

Au cours des dix dernières années, la population des écoles françaises du Québec s'est rapidement et profondément transformée; d'une part à cause d'une mutation du tissu migratoire et, d'autre part, à cause des mesures linguistiques mises en place par les différents gouvernements. Selon les chiffres de 87-88 du Ministère de l'éducation du Québec, le nombre d'élèves allophones[1] inscrits dans les écoles du Québec était de 62,787. Il faut cependant noter que ces chiffres sous-estiment l'étendue du pluralisme dans les écoles puisqu'ils n'incluent pas les élèves qui déclarent l'anglais ou le français comme étant leur première langue bien qu'ils soient membres de communautés culturelles; par exemple, les Haïtiens, les Antillais anglophones et les Juifs. De ces 62,787 enfants, 49,284 (78,5%) fréquentaient des écoles de l'île de Montréal et 95% de la grande région montréalaise. Depuis la promulgation de la loi 101, la proportion d'élèves allophones inscrits au secteur français n'a cessé de croître au détriment du secteur anglais. Alors que le pourcentage d'allophones inscrits dans le secteur d'enseignement français était de 27,3% en 78-79 et de 72,7% dans le secteur d'enseignement anglais, en 87-88, il était de 65,19%

[1] Les diverses réalités que peuvent recouvrir le terme «allophone» constituent en soi un aspect important de cette problématique. La situation linguistique des enfants d'immigrés est complexe à saisir dans la mesure où ils peuvent vivre différentes formes de bilinguisme. Plusieurs chercheurs ont tenté d'établir des typologies pour expliciter le phénomène du bilinguisme (De Heredia 1977, Clevy 1978). Selon Laguerre (1986) la situation est loin d'être uniforme. En effet, certains enfants utilisent leur langue d'origine uniquement à la maison, d'autres à la maison et avec leurs pairs. Certains maintiennent le développement de leur langue d'origine alors que d'autres la développent de façon asymétrique, c'est-à-dire qu'ils comprennent la langue parlée autour d'eux par leurs parents mais répliquent en français ou en mélangeant les deux langues. C'est ainsi que pour plusieurs, les sphères d'utilisation du français peuvent parfois être différentes en dehors de l'école.

contre 34,82%. Déjà des compilations faites en 1982 (Baillargeon, Ste-Marie) au MCCI (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration), nous informaient que les enfants fréquentant l'école québécoise provenaient de plus de cent pays d'origine et parlaient plus de soixante langues maternelles différentes. Ces chiffres nous portent à croire que pour un bon nombre d'élèves, le français n'est pas une langue maternelle mais une langue seconde[2].

Par ailleurs, dans le milieu scolaire, le français devient la langue dans laquelle l'élève communique avec ses pairs et également celle dans laquelle il est amené à réaliser ses apprentissages. La maîtrise du français revêt donc une grande importance dans la mesure où elle lui permet de réussir son intégration socio-scolaire et également de poursuivre des études. Depuis 1973, le MEQ (Ministère de l'Éducation) a mis en place un certain nombre de mesures devant faciliter l'intégration de l'élève non francophone à la classe ordinaire de l'école française. Des classes d'accueil (1973) et des classes de francisation (1981) ont donc été créées dans les grands centres urbains alors que des mesures de soutien linguistique ont vu leur apparition dans les régions éloignées.

Pour l'élève du primaire, l'objectif général de ce stage en classe d'accueil ou en classe de francisation (Québec, 1984) est d'avoir acquis à l'oral une compétence suffisante pour comprendre et produire des énoncés dans des situations habituelles de sa vie sociale et scolaire (p.13). En lecture, il devrait être capable de lire, en fonction de son intention, des énoncés ou de courts textes (p.99). En écriture, il devrait être capable de rédiger des énoncés ou de courts textes lisibles en tenant compte de ses intentions de communication et de son destinataire (p.131). De la même façon, les mesures de soutien linguistique doivent être maintenues tant que l'élève n'a pas atteint une compétence de communication suffisante pour pouvoir poursuivre ses études en français.

[2] Nous employons le terme langue seconde tout en sachant que ce terme ne peut couvrir toutes les réalités individuelles. Compte tenu des mouvements migratoires et des mariages interethniques, nous savons que, pour plusieurs enfants, le français peut également constituer une troisième langue.

Pour l'élève du secondaire, l'objectif général de son stage est d'avoir acquis, à l'oral une compétence suffisante pour pouvoir comprendre et produire des discours dans des situations courantes de sa vie scolaire et extra-scolaire (p. 21). En lecture, il devrait être capable de comprendre, en fonction de son intention de lecture, différents types de textes dans le cadre de situations de lecture courantes de sa vie scolaire et extra-scolaire (p.89). En écriture, il devrait être capable de produire, en fonction de son intention d'écriture, différents types de textes dans le cadre de situations d'écriture courantes de sa vie scolaire et extra-scolaire (p.141) (Québec, 1986).

La lecture des objectifs généraux de ces programmes nous montre bien que les exigences de l'école sont formulées en terme de compétence de communication. D'une façon générale, nous nous interrogeons sur les limites de cette compétence dans un contexte académique. Cummins (1981a) a montré que chez les élèves immigrants bien que les habiletés langagières nécessaires pour la communication en face à face soient en général maîtrisées à l'intérieur d'une période de deux années vécues dans le pays d'accueil, rejoindre les normes, en ce qui a trait aux habiletés académiques, requiert un délai d'environ cinq à sept ans.

Une fois, le stage en classe d'accueil ou en classe de francisation terminé, l'élève est intégré à la classe ordinaire où il peut rarement bénéficier d'un soutien linguistique ou académique qui lui permettrait de parachever son intégration linguistique et scolaire. Il est alors soumis au programme de français langue maternelle et reçoit des cours de français au même titre qu'un élève francophone pour qui le français est la langue maternelle.

Les programmes de français langue maternelle du primaire (Québec, 1979) et du secondaire (Québec, 1980) ont également été conçus en fonction de la dynamique de la communication et proposent comme objectif général le développement des habiletés langagières. Ils accordent la primauté au discours et subordonnent donc les connaissances linguistiques et techniques aux habiletés à communiquer. Ainsi, les programmes de français touchent non

seulement les éléments qui appartiennent à la langue, mais englobent aussi les facteurs non linguistiques qui expliquent ou influencent la compréhension ou la production de discours. «L'objet de la classe de français est la production ou la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement» (Prog. Primaire, p.7). «Les objectifs généraux de l'enseignement du français au secondaire concernent les habiletés langagières nécessaires à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits, ainsi que les valeurs socio-culturelles véhiculées par les discours en usage dans la communauté francophone» (Prog. Secondaire, p. 15). Aux contenus du primaire, le programme du secondaire ajoute donc l'étude du fonctionnement des discours. En ceci, ce dernier se distingue nettement du programme de l'accueil dont les exigences en ce qui a trait au développement des habiletés langagières sont formulées en termes d'énoncés.

Les deux programmes des classes d'accueil présentent un découpage en termes de discours à différentes portées: informative, expressive, incitative. Ceux de langue maternelle offrent également un découpage en termes de discours: au primaire, on parle de discours à caractère expressif, informatif, incitatif, ludique ou poétique pour l'oral, la lecture et l'écriture; au secondaire, on parle de discours narratif, descriptif, argumentatif et analytique. Ces derniers programmes exigent donc de la part des élèves des connaissances approfondies de la langue, des discours et du milieu socio-culturel qui en sont à l'origine. Il est difficile de croire que ces connaissances soient facilement et surtout rapidement accessibles pour des élèves récemment intégrés au système scolaire québécois.

La présente recherche ne compte pas discuter ni remettre en question les mesures mises en place pour faciliter l'intégration des élèves allophones au milieu scolaire québécois francophone, elle veut cependant tenter de décrire les productions d'élèves allophones et d'élèves francophones fréquentant des écoles pluriethniques puisque peu de recherches se sont penchées sur cette question de l'acquisition du français dans ces milieux. En effet, seuls quelques rapports ou recherches perceptuelles indiquent qu'il y a matière à s'interroger.

Le rapport L'école québécoise et les communautés culturelles (Québec, 1985) signale qu'alors qu'une majorité d'élèves allophones ont un rythme de progression semblable à celui des anglophones et des francophones, un bon nombre d'entre eux manifestent des retards. Le rapport signale entre autres, l'importance de la langue mais note aussi comme facteurs déterminants la scolarisation antérieure de même que les difficultés posées par l'intégration à une nouvelle société. Une recherche exploratoire menée dans des écoles de milieux socio-économiquement faibles fait également état des difficultés d'intégration socio-scolaire rencontrées par les enfants immigrants (Laperrière, 1983). Certaines recherches fournissent des données quant à la perception de l'acquisition d'une compétence linguistique chez les élèves allophones (Conseil de la langue française, 1987; Coopération Nord-Sud, 1986) s'intégrant à l'école française. Elles semblent indiquer que la question linguistique devient de plus en plus une préoccupation majeure chez les intervenants scolaires. Par contre, ces données perceptuelles ne nous éclairent guère sur la maîtrise du français chez ces élèves.

Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1988 (MÉQ, 1989) révèlent que le taux de réussite des élèves déclarant parler une autre langue que le français à la maison est inférieur (35.5%) à celui des élèves qui disent parler le français (58.8%). La grille d'analyse utilisée a cependant été conçue dans une optique d'enseignement du français langue maternelle et vise à mesurer l'apprentissage du français écrit; son intérêt réside dans le fait qu'elle est le reflet d'un certain nombre d'attentes face aux productions des élèves compte tenu des enseignements qu'ils reçoivent en classe. En ce qui a trait aux productions des élèves allophones, elle permet uniquement de saisir les écarts par rapport à une certaine norme sans pouvoir nous fournir d'indices sur ce qu'ils font réellement dans leurs productions écrites.

La présente recherche a comme objectif d'examiner de plus près la capacité des élèves allophones et des élèves francophones dans des écoles pluriethniques à réaliser une tâche faisant appel à des habiletés langagières relativement exigeantes, habiletés qui font l'objet des programmes scolaires. En choisissant d'étudier les élèves

de 6e année et de 3e secondaire, nous avons voulu constater la spécificité des performances des élèves à ces deux niveaux scolaires. Par ailleurs, nous avons voulu examiner la pertinence d'un outil d'évaluation utilisé couramment dans le milieu scolaire pour rendre compte de la performance de l'ensemble des élèves dans un contexte pluriethnique.

Notre étude a comme objectif d'examiner les productions des élèves allophones et des élèves francophones à partir d'un instrument de mesure qui reflète les objectifs des programmes d'enseignement scolaire conçus à l'intention de clientèles de langue maternelle.

Nos questions de recherche sont les suivantes:

1° Est-ce qu'il y a un écart entre les résultats de l'évaluation des productions orales et écrites des élèves allophones et ceux des élèves francophones du niveau primaire et du niveau secondaire?

2° Quelles sont les spécificités respectives des productions orales et écrites?

3° Quel est le lien entre les dimensions de la grille et les jugements globaux des évaluateurs?

4° Dans quelle mesure les spécificités culturelles sur le plan rhétorique sont-elles repérables dans les productions des élèves?

5° Dans quelle mesure les grilles de type scolaire permettent-elles d'évaluer adéquatement les productions des élèves francophones et celles des élèves allophones?

Chapitre II

Revue des écrits

2.0 REVUE DES ÉCRITS

Afin d'obtenir une vue d'ensemble de notre problématique, il nous a paru essentiel d'effectuer des lectures dans plusieurs domaines de recherche. Pour mieux cerner les déterminants socio-culturels de l'apprentissage de la langue scolaire, d'Anglejan et Masny (1987) ont déjà signalé l'importance de développer un cadre théorique interdisciplinaire. En effet, depuis les travaux de Halliday (1975), il ne serait plus possible de se limiter et d'aborder la question de l'apprentissage d'une langue du seul point de vue linguistique. Son modèle sociosémiotique du langage et de la grammaire systémique qui décrit comment on réalise du sens, constitue une bonne illustration de la façon dont le langage est influencé par la culture et la situation. Son modèle fonctionnel (1975) a été conçu à partir de la perspective suivante: le langage est l'expression des habitudes de pensée d'une culture et des habitudes d'expérience et d'action. Aussi, les travaux de Hymes (1972; 1974) en ethnographie de la communication ont introduit une nouvelle façon d'étudier le langage en le considérant à l'intérieur même des situations de communication qui se déroulent à l'intérieur d'une communauté linguistique.

Nous explorerons donc différents domaines de recherche qui se sont penchés sur les questions suivantes: l'apprentissage d'une langue à des fins de scolarisation, les pratiques de discours et la socialisation à l'écrit dans des milieux socio-culturels distincts, l'influence des schèmes culturels dans la compréhension et la production des discours.

2.1 LES EXIGENCES DE LA LANGUE SCOLAIRE

L'acquisition d'une langue maternelle n'est pas chose facile. Selon McLaughlin (1984), les enfants y mettent environ douze ans. Depuis leur naissance jusqu'à l'âge de cinq ans les enfants acquièrent une bonne part de la phonologie, du vocabulaire, de la grammaire, de la pragmatique et de la sémantique et le processus n'est pas encore terminé lorsqu'ils entrent à l'école. De l'âge de six à douze ans, les enfants doivent encore développer les habiletés complexes de la lecture et de l'écriture, en plus de poursuivre l'acquisition de règles complexes de morphologie et de syntaxe, l'élaboration d'actes de paroles, l'expansion du vocabulaire (qui continue tout au long de la vie), le développement de la sémantique et même de certains aspects de la phonologie. À des fins de scolarisation, l'acquisition de la langue comprend aussi le vocabulaire et les utilisations de la langue pour chaque matière et plusieurs autres stratégies associées avec l'utilisation de la langue dans les différents contenus (Chamot & O'Malley, 1987). Si tous les enfants acquièrent leur langue maternelle, des différences individuelles importantes se manifestent au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La question de l'apprentissage d'une langue seconde peut être envisagée à partir de différents points de vue. D'abord celui de l'utilisation que l'on peut faire de cette langue à des fins de communication interpersonnelle ou à des fins d'études. Ainsi l'apprentissage d'une langue à des fins de communication interpersonnelle semble être relativement moins exigeant que celui d'une langue pour réaliser des apprentissages de type académique. Dans le milieu de la recherche, les questions portant sur la nature de la langue parlée et utilisée à l'école ne sont pas nouvelles; nous résumerons dans les pages qui suivent plusieurs points de vue exprimés de façon à mieux cerner la portée des distinctions faites entre la langue de communication et la langue scolaire.

Plusieurs chercheurs se sont attardés à décrire les différences entre l'oral et l'écrit ou à comprendre la distance qui sépare la langue de la communication quotidienne et interpersonnelle de celle de la scolarisation. Dans le milieu scolaire, comme l'expliquent

Faerch, Haastrup et Phillipson (1984), les élèves doivent participer, par le biais de la lecture et de l'écriture, à des activités qui reposent le plus souvent sur un contexte restreint. Ainsi, les situations d'apprentissage requièrent chez les usagers le recours à une langue fortement décontextualisée pour la transmission de messages explicites contrairement aux échanges quotidiens en face à face qui eux permettent aux locuteurs de s'appuyer sur des éléments du contexte immédiat pour la transmission de messages et d'y référer au besoin dans toute négociation de sens.

Déjà dans les années 60, le sociologue britannique Bernstein tentait de fournir une interprétation de l'échec scolaire plus fréquent dans les milieux défavorisés. L'hypothèse de départ de Bernstein était que l'intelligence potentielle des enfants de la classe ouvrière et de la classe bourgeoise était équivalente; par contre, l'orientation cognitive et les modes de communication de la classe bourgeoise correspondaient à ceux qui étaient exigés et imposés à l'école. En revanche, les orientations intellectuelles de base et les modes de communication particuliers de la classe ouvrière étaient à l'origine des difficultés des enfants à intégrer le milieu scolaire. Selon Bernstein, les contextes éducatifs et les types de langage caractéristiques des différentes classes sociales sont les principaux déterminants des orientations cognitives. Ces travaux ont donné lieu à l'élaboration de la théorie des codes: «code restreint» et «code élaboré». Labov (1970, 1972) a critiqué la position de Bernstein plus précisément en ce qui a trait à l'appellation des codes linguistiques et des jugements péjoratifs à l'égard des milieux défavorisés. De même Rondal (1978) a critiqué la description linguistique élémentaire et peu technique utilisée pour soutenir la théorie. Mason (1986) a cependant signalé le choix malencontreux de termes reliés à la notion de déficit et a démontré que l'hypothèse de départ n'était pas erronée mais que c'était la sélection des traits linguistiques invoqués pour la soutenir qui était peu cohérente.

McLaughlin (1985) rapporte aussi plusieurs travaux importants dans ce domaine, ceux de Calfee et Freedman (1980), de Olson (1977) et enfin ceux de Cummins (1979; 1980; 1981; 1983). Calfee et Freedman opèrent cette distinction en utilisant les termes

«naturel» et «formel» correspondant à des modes de langage et de pensée naturels et formels. Le langage naturel serait très implicite, lié au contexte, unique, idiosyncratique, intuitif et séquentiel alors que le langage formel serait très explicite et libre de son contexte, pourrait être répété, serait soutenu par la mémoire, rationnel et correspondrait à l'exposé.

Selon Olson, le langage oral ou celui des énoncés, est le langage des échanges interpersonnels. Très contextualisé, cette forme d'expression fournit plusieurs indices à l'interlocuteur pour la compréhension de l'intention du locuteur. Le langage écrit ou celui des textes est décontextualisé et correspond au langage des idées. Il exprime en soi les intentions de son auteur. D'après Olson, c'est la scolarisation, plus particulièrement l'apprentissage de la lecture qui transforme le langage de l'enfant de l'énoncé au texte. Calfee et Freedman sont en désaccord sur un point avec Olson. Ils ne considèrent pas l'opposition oral et écrit comme l'élément critique. Selon eux, il ne s'agit pas d'une question de medium mais bien plus du niveau de formalisation du message.

Dans sa discussion sur le langage en tant qu'instrument de la pensée, Bruner (1975) a proposé de distinguer la «compétence de communication» de la «compétence analytique». La première permet de produire des énoncés qui sont appropriés à leur contexte de production et de comprendre des énoncés à la lumière du contexte dans lequel ils sont entendus. La seconde correspond aux opérations mentales prolongées qui sont exécutées uniquement à partir de représentations linguistiques. La compétence analytique est rendue possible grâce à la compétence de communication et est largement développée par le biais de la scolarisation. Selon Bruner, l'école décontextualise la connaissance et sollicite la compétence analytique comme étant un des aspects de la compétence à communiquer de ses membres. D'après Cole et Griffin (1980) et Cummins (1983), le fait de distinguer la compétence analytique de la compétence de communication en considérant la première comme étant la manifestation d'une pensée de haut niveau peut être dangereuse. Aussi le fait de dichotomiser deux types de pensée ou de langage risque de trop simplifier la réalité.

Dans une perspective de développement, Donaldson (1978) fait la distinction entre des processus cognitifs dépendants ou indépendants du contexte et s'interroge tout particulièrement des répercussions sur l'ajustement de l'enfant à la scolarisation. Elle signale que chez le jeune enfant, les processus cognitifs et l'utilisation du langage se développent au sein d'un contexte signifiant dans lequel la logique des mots est subjuguée à la perception des intentions du locuteur et des faits saillants de la situation. Ainsi, chez les jeunes enfants qui communiquent avec des adultes, la pensée et le langage s'inscrivent dans un contexte où les buts, les intentions de même que le déroulement des événements sont relativement connus. Cependant, la pensée et le langage qui requièrent d'aller au-delà des limites des contextes des échanges interpersonnels exigent de l'individu qu'il déplace son attention pour se centrer sur les formes linguistiques afin de dégager du sens. Selon Donaldson, l'aisance avec laquelle les enfants utilisent le langage dans des contextes interpersonnels peut parfois être trompeuse quant à leur compétence langagière globale.

Givon (1979) n'aborde pas cette notion de langue contextualisée et langue décontextualisée de façon dichotomique mais suggère plutôt qu'elle soit envisagée comme un continuum allant d'un mode de communication pragmatique vers un mode syntaxique. Le mode pragmatique se caractérise par l'utilisation chez le locuteur de la prosodie pour se faire comprendre de même que par certaines attentes face à l'interlocuteur d'inférer les significations en jeu. Le mode syntaxique se distingue par l'utilisation d'un lexique varié et le recours à des relations syntaxiques explicites.

Bialystok et Ryan (1985) ont montré à quel point la connaissance de la langue devient vitale pour réussir des échanges lorsque la conversation devient décontextualisée à des fins académiques. Il est alors plus difficile de faire des hypothèses pour découvrir le sens et peu d'indices non linguistiques sont disponibles. La lecture et l'écriture requièrent un plus haut niveau de contrôle mental et de connaissance linguistique explicite que la conversation. Ces habiletés impliquent qu'une attention particulière soit dirigée sur les formes linguistiques et qu'une analyse linguistique soit coordonnée à un objectif signifiant.

Alors que la langue à contexte restreint est le plus souvent associée à la langue écrite, la langue orale peut également varier sur un continuum allant d'un contexte immédiat à un contexte restreint. Davidson, Kline et Snow (1986) définissent la langue orale contextualisée comme étant de nature conversationnelle, interactive et soutenue par des connaissances et des expériences communes ou partagées. Par ailleurs, la langue orale décontextualisée se caractérise par une langue qui n'est pas interactive et qui concerne un sujet pour lequel il n'existe pas de connaissance partagée.

Dans le cadre de recherches menées sur l'acquisition de la langue seconde, Snow (1987) utilise la distinction «langue contextualisée» et «langue décontextualisée». Visant à établir la relation entre les habiletés langagières contextualisées et les habiletés langagières décontextualisées, elle montre combien la langue orale peut être contextualisée comme décontextualisée et qu'il en va de même pour l'écrit. Ainsi, elle s'attarde à démontrer combien il importe de situer ces distinctions dans une perspective de développement langagier. Elle illustre comment les enfants parviennent à fournir des définitions satisfaisantes sur le plan du contenu mais peu développées sur le plan formel. Enfin, elle établit le même lien que Cummins (1983) voulant que le niveau atteint en L1 détermine le niveau en L2.

Dans le contexte de l'éducation bilingue, Cummins insiste sur la nécessité de distinguer les habiletés de communication requises lors des échanges langagiers interpersonnels quotidiens et celles qui entrent en jeu dans un cadre d'apprentissage de type académique. C'est ainsi qu'il a proposé une hypothèse pour tenir compte de ces deux réalités et distinguer ces habiletés connues sous les termes BICS (basic interpersonal communicative skills) et CALP (cognitive/academic language proficiency). Cette hypothèse fait une distinction entre deux types de compétence langagière. Un type permet une utilisation du langage particulièrement exigeante sur le plan cognitif (*cognitively demanding*) et s'appuyant sur un contexte restreint (*context-reduced*). Il réfère ainsi à des tâches qui exigent le traitement d'informations très complexes et qui s'appuient presqu'exclusivement sur des indices linguistiques plutôt que situationnels. L'autre type de compétence langagière est suffisante

pour les autres utilisations du langage dans la réalisation de tâches peu exigeantes sur le plan cognitif (*cognitively undemanding*) et étroitement liées au contexte (*context-embedded*), c'est-à-dire des tâches qui requièrent peu de traitement d'informations et permettent une plus grande dépendance vis-à-vis des indices tant situationnels que linguistiques. En 1981, Cummins a en quelque sorte laissé tomber cette distinction de CALP-BICS évoquée de façon dichotomique pour l'exprimer sous forme d'un continuum.

Cummins (1981) a noté qu'en classe, la communication pouvait parfois s'appuyer sur un contexte immédiat et à d'autres moments sur un contexte restreint. Pour tenir compte de ces types de communication qui sont en quelque sorte difficiles à départager dans la réalité de la classe, Erickson (1982) a proposé deux types de structures de participation manifestées par l'enseignant qui dirige les activités d'enseignement: la structure de la tâche académique et la structure de la participation. La première dispense à l'élève le contenu académique, présente la logique de la matière à l'étude et fournit des indices et des stratégies sur la façon d'accomplir la tâche. La seconde définit les rôles de communication et trace des lignes directrices quant à la séquence et au déroulement des interactions. Comme le signale McLaughlin (1985), un des aspects importants de cette recherche a été de montrer comment ces deux types de structures peuvent se trouver simultanément en présence et fonctionner ensemble. En fait, il est parfois difficile de démêler ces habiletés langagières dans la pratique. Il faut cependant reconnaître que les élèves doivent les maîtriser à tous les points du continuum. Alors qu'ils progressent à l'école, une emphase est cependant mise sur les habiletés liées à la littéracie.

Comme le signale Collier (1989) la langue nécessaire pour la scolarisation est très complexe et le personnel scolaire a souvent perçu le processus de l'acquisition de la langue comme quelque chose de trop simple, en croyant qu'un enfant, capable de tenir une conversation d'une façon apparemment semblable à un locuteur natif, était parfaitement compétent dans la langue seconde. Elle précise également que la langue nécessaire à la scolarisation ne comprend pas seulement tous les domaines du langage ainsi que la

maîtrise des quatre habiletés langagières dans chaque domaine mais aussi l'utilisation de tous ces domaines et habiletés à l'intérieur de chaque discipline à maîtriser. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarisation, la langue se complexifie et repose de moins en moins sur des indices contextuels.

Si les auteurs mentionnés appartenant à un éventail de champs d'études utilisent divers vocables pour exprimer la différence entre la langue requise pour les échanges interpersonnels et celle qui est nécessaire pour l'accomplissement des tâches académiques, il n'en demeure pas moins qu'une vision d'ensemble se dégage: lorsqu'on parle de l'acquisition d'une langue maternelle comme de celle d'une langue seconde il s'avère essentiel de distinguer différents aspects de la compétence.

De façon à approfondir notre connaissance de l'apprentissage de la langue scolaire nous sommes amenée à considérer un autre champ d'étude qu'est celui de la littéracie[1] qui permet de mieux

[1] Tout au long de ce texte, nous utiliserons l'orthographe française du terme anglais literacy soit «littéracie» bien que cette dernière n'ait pas encore été approuvée par les linguistes. En effet, si l'on tente de trouver dans les travaux français le terme le plus près qui puisse rendre compte des réalités que décrit Ong dans ses travaux portant sur l'émergence de l'écrit, il faudrait avoir recours au terme «sociologie de l'écrit» tel qu'utilisé par Ferenczi (1978; 1979) (cf Ferenczi, V. 1978) Sociologie de l'écrit in *Psychologie, langage et apprentissage* sous la direction de V. Ferenczi. Paris: Credif. pp 47-57; Ferenczi. V. (1979) Les fonctions sociales de l'écrit. In *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris: Hatier.); par contre, même si ce terme permet de traiter des changements opérés à l'intérieur d'une civilisation par l'apparition et l'utilisation de l'écrit, il n'offre pas la flexibilité du terme literacy et de ses dérivés literate et non literate et n'en rejoint pas l'extension. Effectivement, les termes français «alphabétisé» ou «lettré» comme leurs antonymes ne rejoignent aucunement l'acception que recouvrent les termes anglais. Cependant, nous nous efforcerons de décrire le sens que différents auteurs peuvent donner au terme literacy dans leurs travaux. En effet, comparant la literacy à la linguistique appliquée, Dubin (1989) signale que la littéracie ne se considère pas comme un champ d'étude bien qu'une pluralité de disciplines académiques y trouvent des intérêts: la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, les sciences politiques, la psychologie éducationnelle, l'éducation des adultes, la théorie de la lecture et la littérature.

Nous pouvons cependant ajouter que selon l'Unesco, l'analphabète est celui qui ne sait ni lire ni écrire. L'illettré, celui qui, tout en en possédant des éléments, n'a pas la maîtrise de la lecture et de l'écriture. On rencontre également le terme illettrisme.

cerner plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la façon dont se fait la socialisation à l'écrit et par ailleurs, d'explorer dans quelle mesure les pratiques de discours oral et écrit propres au milieu scolaire d'une culture donnée peuvent ne pas trouver leur équivalent dans une autre culture.

2.2 LES RECHERCHES SUR LA LITTÉRACIE: D'UNE VISION DICHOTOMIQUE À UNE VISION PLURIELLE

Langer (1988) écrivait récemment qu'une des difficultés que l'on rencontre lorsque l'on aborde la question de la littéracie c'est la variété des sens que recouvre le terme dans la recherche et la pratique. D'aucuns y réfèrent comme étant une habileté, d'autres comme un état et enfin certains comme un ensemble d'actions. En effet, les recherches portant sur la littéracie ont été réalisées à l'intérieur de cadres théoriques relevant de disciplines fort variées. Comparant ce domaine à celui de la linguistique appliquée, Dubin (1989) signale que la littéracie ne se considère pas comme un champ d'étude bien qu'une pluralité de disciplines académiques y trouvent des intérêts: la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, les sciences politiques, la psychologie éducationnelle, l'éducation des adultes, la théorie de la lecture et la littérature. Il faudrait aussi ajouter l'ethnographie de la communication, la psychologie transculturelle et la psychologie cognitive. Plusieurs travaux sont importants dans la mesure où ils soulèvent des interrogations sur la socialisation à l'écrit et sur la façon dont celle-ci peut se réaliser différemment selon la culture d'origine et ainsi donner lieu à des pratiques de discours qui sont susceptibles de perdre leur signification en dehors de leur contexte socio-culturel d'émergence.

2.2.1 Une vision dichotomique de l'oralité et de la littéracie

Certains auteurs abordent la question de l'oralité et celle de la littéracie dans une perspective dichotomique. Selon Ong (1981),

l'homme a intériorisé progressivement la technologie de l'écrit qui l'a en quelque sorte fait passer d'un stade désigné d'oral à un autre qualifié d'écrit. D'après Gee (1986), le livre de Ong se présente comme une affirmation de la grande division qu'opère l'écrit par rapport à l'oral dans la culture de l'homme. Pour Ong, l'écrit confère au langage une potentialité sans limites et restructure la pensée. Pour appuyer cette vision du rôle de l'écriture, l'auteur procède le plus souvent par oppositions, faisant ressortir des distinctions entre les cultures orales primitives et les cultures dites *literate*. Il présente une vision déterministe de l'oralité devant nécessairement produire l'écriture. Selon lui, la littéracie est une condition essentielle pour le développement de la science comme de l'histoire, de la philosophie, de la compréhension de la littérature, de l'art et pour l'explication du langage lui-même. En procédant ainsi dans sa démonstration, Ong présente l'écriture comme une technologie qui constitue en quelque sorte un précédent à toutes ces manifestations de l'homme. La littéracie est par le fait même extraite de son contexte socioculturel et devient ainsi le moteur des réalisations de l'homme qui avec elle entre dans une ère technologique. Si l'on tentait de situer les travaux de Ong dans la proposition de typologie de Langer, habiletés-état-action, il semble que la notion d'état serait la plus appropriée.

La pensée de Ong va dans le même sens que celle de Olson. Par le biais de la technologie, les mots sont libérés de leur contexte de production et existent en soi permettant ainsi la création du «discours autonome» (Olson 1980a). L'écriture augmente la conscience de l'homme et lui permet d'intensifier sa vie intérieure. Cette perception du rôle de l'écriture comme pouvant restructurer la pensée ou la conscience telle qu'on la trouve décrite par Ong est abondamment critiquée dans un article de Harris (1989) et indirectement dans l'ouvrage de Street (1986) *Literacy in theory and practice*. Harris résume les propositions de Ong sur les origines de l'écriture comme issues d'une vision romantique de la contribution des Grecs à l'écriture alphabétique. Il signale également le danger de telles affirmations sur le rôle de l'écriture par rapport à la pensée et y voit essentiellement la perpétuation du chauvinisme culturel du

dix-neuvième siècle qui prétend que le zénith de l'intelligence humaine et de la réussite culturelle est représenté et reflété dans le genre d'éducation offerte aux membres des hautes classes sociales blanches des pays industrialisés de l'Occident. Il conteste également toute cette vision de la littéracie inspirée de Havelock selon laquelle l'écriture peut libérer de «l'espace psychologique». Harris démontre comment la thèse de Havelock limite la perception de la pensée humaine à une question de mémoire. Selon lui, l'écrit est une technologie qui permet que les mots et leurs relations soient décontextualisées à volonté introduisant ainsi un niveau de conceptualisation verbale qui dégage les mots de leurs parrains.

Pour sa part, Street critique cette vision de la littéracie, en tant que technologie «neutre» telle qu'on la retrouve chez Goody (1977). En s'appuyant sur des recherches anthropologiques, en contextualisant certains événements ou, encore, en rappelant certaines données historiques, Street présente la littéracie non pas comme une technologie mais comme un produit de la société issu d'un contexte idéologique et politique. Par exemple, en puisant dans les propres exemples de Goody, Street rappelle que les progrès scientifiques réalisés par les Pythagoriciens dans le développement de théories mathématiques l'ont été dans un contexte d'organisations préoccupées par des questions de cosmologies mystiques et de pratiques chamanistes.

Il importe donc de nuancer l'attribution exhaustive du développement de la pensée qu'Ong consacre à l'écrit. Il est cependant intéressant de considérer les distinctions qu'il signale entre l'oral et l'écrit pour en reprendre ultérieurement des éléments qui ont pu faire l'objet de réflexions dans le cadre de recherches sur l'apprentissage et le développement des langues maternelles et secondes.

S'inspirant largement des travaux de Havelock (1963) et de Goody (1977) sur la culture de la Grèce Antique, Ong se préoccupe particulièrement du fonctionnement de la pensée orale qu'il qualifie de *formulaic* dans la mesure où elle fait un

usage abondant de phrases ou d'expressions figées. Dans cet esprit, toute la pensée doit s'exprimer en procédés mnémoniques. Ong présente les caractéristiques de la pensée et de l'expression orale en ces termes[2]:

(i) Additive plutôt que subordonnée
(ii) Agrégative plutôt qu'analytique
(iii) Redondante ou «copieuse»
(iv) Conservatrice ou traditionaliste
(v) Près de la vie humaine
(vi) Présentant une coloration d'agressivité
(vii) Empathique et incitant à la participation plutôt qu'objectivement distante
(viii) Homéostatique
(ix) Situationnelle plutôt qu'abstraite

Ces différentes caractéristiques, Ong les relève de façon à démontrer les changements que l'écrit a pu introduire en tant que mode de transmission de la pensée dans les sociétés. Il est cependant possible d'entrevoir comment une meilleure compréhension de l'écrit en tant que technologie peut alimenter la réflexion de la didactique. Ong, pour sa part ne s'est pas préoccupé de questions de didactique mais comme le rapporte Gee (1986) il élargit le cadre de ses réflexions à des considérations sociales lorsqu'il soutient, qu'à des degrés divers, plusieurs cultures et sous-cultures quoique exposées à un monde technologiquement avancé conservent une mentalité que l'on reconnait être le propre des cultures orales primitives. C'est dans cet esprit qu'il parle d'oralité résiduelle en donnant des exemples puisés dans les cultures arabes et méditerranéennes. L'auteur reconnait également que plusieurs des caractéristiques qu'il cite sont également attribuables aux couches de la population socio-économiquement faibles. Ces diverses considérations sont d'une importance capitale pour qui s'intéresse aux questions d'apprentissage et de développement des langues maternelles et secondes de même qu'aux questions de scolarisation

[2] Nous avons traduit librement les caractéristiques telles que présentées par Ong (cf Chapter 3 Some Psychodynamics of Orality).

car c'est soulever la question de la préparation à la scolarisation eu égard aux pratiques discursives de différents milieux culturels. Il faut cependant se tourner vers des travaux appartenant à d'autres disciplines pour approfondir cette question.

Chafe (1982), présente également une vision dichotomique en opposant l'oral et l'écrit lorsque qu'il traite des différences entre ces deux modes d'expression, l'un qu'il qualifie de participation et l'autre d'intégration. Chafe fait porter ses comparaisons sur la conversation et l'essai. Le premier mode ayant tendance à être fragmenté et lié à la présence d'un auditoire; le second, présentant une qualité de plus grande intégrité et pouvant être détaché de son auditoire. Il a proposé un certain nombre d'indices pour mesurer cette notion de participation: la manifestation de la première personne comme de références aux processus de pensée du locuteur, le contrôle de la transmission de l'information, l'utilisation d'un ton d'insistance, la présence de confusion et, le recours à des citations. Chafe reconnait cependant les limites de son mode d'analyse lorsqu'il veut l'appliquer à d'autres types de discours ou de textes.

Dans le cadre d'une recherche examinant les différences entre des groupes dans le développement de la langue seconde, Hansen-Strain (1989) a repris les différents indices proposés par Chafe pour mesurer la présence ou non de traits d'oralité dans les productions orales et écrites de sujets appartenant à des cultures de tradition orale (Sud du Pacifique) ou de tradition écrite (Asie). Elle a pu observer que les étudiants de cultures de tradition orale avaient davantage tendance à s'impliquer personnellement dans leurs productions orales et écrites que les étudiants de cultures de tradition écrite. Par ailleurs, les premiers faisaient un usage plus fréquent de structures complexes et correctes dans le mode oral que dans le mode écrit.

Dans son article faisant une revue de la littérature concernant l'oralité et la littéracie, Gee (1986) montre de quelle façon, dans la lignée des travaux de Havelock-Goody-Ong, la dichotomie *literate/nonliterate* est venue à remplacer la dichotomie plus ancienne «civilisée» et «primitive» et ainsi comment a pu s'opérer une

distinction entre des cultures dites *literate* par opposition à celles qualifiées de *nonliterate*. L'auteur souligne également comment cette distinction a par la suite été appliquée à différents groupes sociaux à l'intérieur de sociétés modernes et technologiques comme la nôtre, désignant certains comme ayant développé une *restricted literacy* et d'autres une *full literacy*. Enfin, Gee signale le développement d'un autre courant de recherche qui entrevoit la littératie comme plurielle. Dans cette perspective, différentes sociétés ou sous-groupes sociaux présentent différents types de littératie, et la littératie a des effets sociaux et mentaux dans différents contextes sociaux et culturels. La littératie est perçue comme un ensemble de pratiques discursives, c'est-à-dire, comme des façons d'utiliser le langage et de créer du sens par le biais de la parole et de l'écriture. Ces pratiques discursives sont liées aux visions du monde particulières de groupes sociaux ou culturels spécifiques. Finalement, dans ce courant de recherche, la vision dichotomique tend plutôt à être remplacée par une vision mixte des modes d'expression comme le soutient Finnegan (1981).

Bien que la vision de Ong soit éclairante pour la compréhension de la littératie et de ses conséquences sur la société, il faut reconnaître qu'elle se profile presqu'exclusivement sur un modèle de société issue de la Grèce antique qui a donné naissance à un style de rhétorique et à une forme de littératie de type essayiste. Gee (1989) résume cette vision académique de la littératie qui lui confère des effets considérables, en reprenant les termes de Graff (1987a) qui parle du «mythe de la littératie». Ferdman (1990) soutient que la diversité culturelle a des conséquences importantes sur la façon dont les individus s'approprient la littératie. Selon lui, la littératie est construite et définie culturellement; ainsi, les membres de cultures différentes en viennent à percevoir différemment ce qu'ils conçoivent être le comportement d'une personne dite *literate*. Conséquemment, ceci peut influencer la façon dont les individus s'engagent dans l'acquisition de la littératie comme dans les activités qui y sont liées. Il soutient que les liens entre la littératie et la culture devraient être entièrement reconnus et mieux compris de façon à ce que soit réalisé l'objectif de l'acquisition de la littératie pour tous. Il est ainsi souhaitable pour la didactique de se

pencher sur une vision plurielle de la littéracie et d'envisager cette dernière dans la perspective des pratiques de discours en usage dans différentes cultures. Dans cet esprit, l'apprentissage d'une langue n'est pas conçu comme l'appropriation d'une technologie mais est plutôt envisagé dans un contexte socioculturel de l'histoire et de l'expérience humaine. Par ailleurs, les liens qu'établissent certains auteurs entre l'acquisition de la littéracie et la scolarisation fournissent autant de pistes de réflexion.

2.2.2 Une vision plurielle de la littéracie

Afin d'aborder une vision de la littéracie comme «plurielle», pour utiliser le terme de Gee (1986), il convient d'explorer les travaux de Scribner et Cole (1981) *The Psychology of Literacy*, ceux de Scollon et Scollon (1981) *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, ceux de Heath (1983) *Ways with Words* et enfin ceux de Street (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Ces différents travaux permettent, entre autres, de cerner l'apport de l'anthropologie et de l'ethnographie à la compréhension de la littéracie.

Scribner et Cole (1981) ont tenté par leurs travaux menés auprès de la population Vai en Libéria de vérifier si certaines hypothèses voulant que l'introduction de la littéracie dans une culture pouvait en quelque sorte être à l'origine de changements dans la pensée de cette culture. Ces hypothèses liant le développement de l'écrit et le développement cognitif avaient été posées par des chercheurs oeuvrant dans deux disciplines: l'anthropologie et la psychologie.

En effet, les anthropologues, Goody et Watt (1968), dans leur étude de la Grèce antique, avaient soutenu que la notion de «logique» était liée au développement de la culture alphabétique. Pour ces auteurs, la représentation du langage sous forme de symboles, lui attribuant ainsi un caractère de permanence, avait de grandes conséquences sur la façon de penser. Dans un autre contexte, au cours des années 1920 et 1930 en Russie, le psychologue Vygotsky (1962; 1978) compara des groupes de fermiers *nonliterate* avec des

résidents des mêmes villages ayant été exposés sommairement à l'écrit et d'autres ayant été scolarisés. Il put observer que les différents groupes répondaient différemment dans l'exécution des tâches, les premiers par le biais d'une approche concrète liée au contexte, les plus scolarisés tendant à aborder les tâches d'une façon plus abstraite en établissant des relations logiques entre les choses. À partir de ces recherches, Vygotsky soutint que l'écriture pouvait avoir une influence sur le développement de processus cognitifs supérieurs. Son élève Luria (1976) confirmait cette thèse en considérant les changements socioculturels, issus de la modernisation et de la technologie, comme étant à la base du développement de la mémoire, de processus cognitifs supérieurs et d'organisations psychologiques plus complexes. Par la suite, Greenfield (1976) étudia l'influence de la culture sur la formation des concepts auprès d'enfants Wolof au Sénégal. Elle trouva des différences entre la performance des élèves qui allaient à l'école et ceux qui n'y allaient pas. Alors qu'elle observait la façon dont les enfants pouvaient regrouper des objets, elle interpréta ces différences comme étant attribuables à leur capacité pour la pensée décontextualisée. Elle parvint à de telles interprétations en associant le langage décontextualisé à la pensée décontextualisée.

Les travaux de Scribner et Cole (1981) menés auprès de la population Vai en Liberia les amenèrent à conclure qu'il y avait peu de preuves permettant d'attribuer à la littéracie des effets sur le plan du développement cognitif. Scribner et Cole sont parvenus à de telles conclusions en isolant la variable scolaire de la variable littéracie, ce que d'autres chercheurs avaient négligé de faire. En effet, les Vais possèdent un système d'écriture qui est acquis en dehors de l'école: ce sont des scripteurs sans statut particulier de «maître» qui transmettent leur art à ceux qui le demandent. Le plus souvent, il s'agit de confrères de travail (il est à noter que les femmes sont exclues de cet apprentissage de l'écrit). Dans le cadre de leur recherche auprès des Vais, Scribner et Cole ont procédé à des études comparatives auprès de groupes faisant usage de littéracies différentes: la littéracie Vai est utilisée principalement pour la tenue de livres et la correspondance, ces activités étant le plus souvent liées à des affaires commerciales; la littéracie arabe est utilisée pour

lire, écrire et mémoriser le Koran; la littératie anglaise est associée aux affaires gouvernementales et à l'éducation. Les tenants de ces différentes formes de littératie pouvaient dans certains cas en maîtriser plus d'une; ceci a donc permis aux chercheurs de faire plusieurs types de comparaisons.

Suite à leurs observations de sujets placés devant des tâches de catégorisation et de raisonnement syllogistique, leurs conclusions vont dans ce sens: la littératie à elle seule ne peut être associée au développement d'habiletés cognitives supérieures. Cependant, une utilisation spécifique de la littératie a des retombées particulières. Les chercheurs parviennent à montrer comment la pratique de telle ou telle forme de littératie peut influencer la qualité de la performance des sujets. Par exemple, la rédaction de lettres chez les Vais constitue une pratique de littératie et l'on peut considérer que les conséquences seront le développement d'habiletés liées à ce genre de pratique. En ce qui a trait à l'école, cette dernière aurait également le même genre d'impact: certaines pratiques scolaires permettent de développer des habiletés dans la réalisation de certaines tâches. Par exemple, l'école peut favoriser le développement d'habiletés à faire un exposé oral dans une situation désignée. Et si l'on souhaite parler de conséquences intellectuelles, savoir lire et écrire ne peut avoir les mêmes effets que la scolarisation.

Les travaux de Scribner et Cole sont éclairants pour notre projet de recherche portant sur l'acquisition d'une langue en milieu scolaire dans la mesure où ils suggèrent une réflexion sur l'initiation aux différentes pratiques scolaires: d'abord, une première réflexion sur le degré de familiarité que peuvent avoir des étudiants avec certaines pratiques scolaires dépendamment de leurs milieux d'appartenance culturelle et, une seconde sur les moyens dont disposent l'école pour initier ces élèves dans le cas où ils ne seraient en quelque sorte pas préparés.

Scollon et Scollon (1981) abordent la question de la littératie dans une perspective de communication interethnique. Un des éléments importants de leur argumentation est que les problèmes de communication qui peuvent se présenter entre les groupes ethniques

reposent sur des différences dans l'organisation du discours. Leurs recherches dans le Nord canadien ont porté sur la communication interethnique entre des membres de la communauté des Athabaskans et celle des Canadiens-anglais. Dans leur recherche, les auteurs ont choisi de se pencher sur le récit, plus particulièrement sur le récit personnel en abordant quatre sujets: la présentation de soi, la répartition de la parole, la structure de l'information et l'organisation du discours. Pour Scollon et Scollon, les schémas discursifs du récit sont en fait des schémas d'interaction sociale. En faisant porter leurs observations sur chacun des sujets mentionnés, les auteurs montrent comment la façon dont les locuteurs mènent leur récit entraîne des problèmes qui sont à l'origine de la confusion ou encore des conflits pouvant exister entre les membres de ces communautés respectives.

C'est ainsi qu'avant d'aborder la question de la littératie comme constituant un problème de communication interethnique, les auteurs suggèrent la nécessité de comprendre les différences structurelles qui peuvent exister entre différents types de littératie. À cet effet, ils invitent à réfléchir sur les liens entre le langage et la connaissance tels qu'ils ont pu se développer dans la culture européenne. Ils signalent également l'exemple de la littératie chinoise, telle que traitée dans les travaux de O'Harrow (1978), et qui se caractérise par la présence de deux traditions fort différentes: l'une d'origine bouddhiste a pu être la source de mouvements populaires de littératie alors que l'autre d'origine confucianiste est demeurée la littératie d'une élite bureaucratique. La littératie confucianiste a mis l'emphase sur le texte comme absolu et inviolable alors que la littératie bouddhiste se caractérisait par une certaine latitude face au texte. Nous pouvons ici effectuer un certain rapprochement avec la littératie de type essayiste tel qu'envisagée dans les travaux de Olson. Scollon et Scollon citent les travaux de Scribner et Cole (1978 a,b,c, Scribner 1979) pour parler des différences fonctionnelles qui peuvent distinguer les littératies et aborder la question de la distribution sociale de différentes littératies. En effet, Scribner et Cole ont pu montrer comment certaines littératies sont utilisées et apprises différemment et peuvent ainsi avoir des incidences sur les habiletés cognitives directement liées à

la lecture et à l'écriture. C'est en s'appuyant sur la distribution sociale des trois littératies observées chez les Vais par Scribner et Cole, que Scollon et Scollon suggèrent que les facteurs qui associent la scolarisation anglaise avec la littératie de type essayiste sont des facteurs liés au discours.

Dans le contexte de la littératie et de la scolarisation, l'apport de Scollon et Scollon a été de mettre en lumière les divers types de littératie issus de consciences différentes. Ces auteurs comparent la *modern consciousness* et la *essayist literacy* à la *bush consciousness* et le *oral narrative discourse*. Dans un premier temps, les auteurs s'attardent à décrire le contexte dans lequel sont éduqués les enfants dans la communauté canadienne-anglaise et dans la communauté des Athabaskans. En procédant de la sorte, ils montrent comment la vision de l'enfant en tant qu'individu et la perception du rôle de l'adulte dans l'éducation des enfants entraîne des comportements qui contribuent à façonner les relations que les jeunes établissent avec l'écrit.

Leurs observations les amènent à cerner certaines attitudes et interventions des parents canadiens-anglais qui contribuent à développer chez le très jeune enfant des façons de s'approprier l'écrit, d'en partager la compréhension avec l'adulte et d'en extraire des éléments pour les attribuer à sa propre vision du monde. Très tôt dans l'enfance, l'enfant parvient à se détacher du contexte immédiat pour se placer dans une sorte de fiction où l'auteur, les personnages et l'auditoire sont autant de créations de l'esprit. Cette capacité de se créer un tel monde fictif serait un des éléments clés pour le recours à une langue décontextualisée et explicite qui constitue en quelque sorte les caractéristiques de base de l'essai. Du côté de la communauté des Athabaskans, l'attitude de non-intervention des parents caractérise également très tôt, la façon dont les enfants s'approprient le savoir. Dans ce contexte culturel, l'enfant est considéré comme un être autonome et intervenir pourrait en quelque sorte détruire l'habileté de ce dernier à observer et à apprendre de son propre chef. La *bush consciousness* se manifeste par une vision de monde axée sur la survie de l'individu. Ce dernier doit donc être capable de s'approprier les connaissances dont il a

besoin personnellement et de délaisser toutes celles qu'il ne peut intégrer à cette fin. La forme de récit qui est le plus en usage dans ce contexte socioculturel reflète donc la «conscience» du groupe. La narration orale se caractérise par une grande contextualisation liée à l'expérience du narrateur, une organisation de type interactif exigeant la présence de l'auditoire et son plus grand respect.

Dans une telle perspective, les récits, qu'ils prennent la forme de l'essai ou de la narration orale, sont donc envisagés comme des constructions sociales dont les schémas organisationnels sont le reflet d'une culture. Scollon et Scollon vont beaucoup plus loin dans leur description des différences que peuvent présenter les schémas narratifs dans des contextes culturels distincts; ils montrent ainsi l'importance des liens entre la culture et l'apprentissage.

La lecture de ces pages ne peut que soulever une foule d'interrogations face à la complexité d'un contexte d'éducation multiculturel. On peut songer à la complexité des rapports interpersonnels qu'ils soient entre élèves ou entre maître et élèves, à la difficulté de transmettre ou de comprendre les attentes de part et d'autre, à la menace pour l'identité ethnique que peuvent signifier certaines pratiques scolaires. À ceci s'ajoute, pour le chercheur, la nécessité de s'interroger sur l'impact des schèmes narratifs acquis dans les milieux sociaux d'appartenance et par ailleurs sur la façon d'initier, s'il y a lieu, les étudiants aux schèmes narratifs de la culture et de la langue cible.

Heath (1983) aborde la question de la littéracie par le biais de l'ethnographie. Dans son livre *Ways with words*, Heath relate la vie à la maison et à l'école de deux communautés de milieu ouvrier, celle de Trackton et de Roadville en comparaison avec la communauté de classe moyenne, appartenant à la culture dominante. Elle montre comment, en bas âge, les enfants sont socialisés dans leur communauté respective pour ensuite se retrouver à l'école, un milieu véhiculant une culture différente de la culture de leur milieu d'appartenance. Elle décrit en détail la structure des familles, de quelle manière les rôles de chacun sont définis à l'intérieur de la communauté et montre comment le milieu culturel affecte la façon

dont les enfants apprennent à utiliser le langage. Entre autres, elle met en parallèle les différents types de questions qui peuvent être adressées aux enfants dans ces sous-cultures et fait ressortir les distinctions montrant ainsi comment les enfants n'ont pu être initiés au sein de leur communautés aux types de questions les plus fréquemment utilisées à l'école. Heath analyse également de quelle façon les enfants sont initiés au discours narratif dans leur milieu socioculturel pour ensuite avoir à le mettre en pratique dans le milieu scolaire où certaines attentes sont déjà fixées au regard de ce type de discours.

Après avoir décrit la façon dont les enfants de différents milieux acquièrent le langage et la littéracie à travers les règles et les valeurs de leur communauté, Heath relate comment certains professeurs ont pu grâce à leur sensibilisation à l'ethnographie tenter d'adopter des méthodes d'enseignement permettant à ces enfants de partager leurs acquis et de s'approprier peu à peu les formes de littéracie offertes par l'école. C'est aussi en constatant la continuité qui se manifestait entre les pratiques de discours retrouvées dans les milieux de la culture dominante et celle de l'école que Heath a pu signaler l'importance d'initier les enfants aux pratiques de discours mises en place à l'école s'ils ne l'ont pas été dans leur milieu d'appartenance.

Pour Street (1984) le terme littéracie rejoint les pratiques et conceptions sociales de la lecture et de l'écriture. Dans son livre, *Literacy in theory and Practice*, Street soutient que les pratiques de lecture et d'écriture d'une société dépendent du contexte idéologique dans lequel elles sont enracinées. Étant à la recherche d'un modèle qui permettrait de former une base théorique plus explicite pour décrire les pratiques de littéracie et permettre des comparaisons à travers les cultures, Street propose de considérer deux modèles pour aborder la question de la littéracie: le *autonomous model* et le *idealogical model*.

Sous le modèle autonome, il regroupe un certain nombre d'auteurs qui se sont principalement attardés à explorer la dimension de l'écrit de type essayiste et qui confèrent au texte une certaine

autonomie de sens. Les tenants de ce modèle s'appuient sur une représentation du destin des cultures passant d'un stade d'oralité à celui de littératie. Il est associé à des notions comme celle de progrès, de civilisation, de liberté individuelle et de mobilité sociale.

Pour réfuter les arguments d'Olson, d'Hildyard et de Greenfield qui attribuent à la littératie des propriétés pouvant avoir des effets sur le développement cognitif ou ceux de Goody qui voit dans l'écriture le moteur du développement de la logique, Street fait ressortir le fait que ces auteurs s'appuient sur un champ d'expérience restreint pour avancer leurs hypothèses et propose chaque fois des contre-exemples tirés de recherches anthropologiques. En résumé, Street rejette le premier modèle parce qu'il fait une analyse des propriétés de l'écrit, en dehors de leur contexte d'utilisation. Il propose alors le modèle de type idéologique qui lui s'inscrit dans une perspective socioculturelle du développement de la littératie. Le modèle met l'emphase sur le processus de socialisation dans la construction du sens de la littératie et ainsi se sent concerné par les institutions sociales à travers lesquelles ce processus prend place. Par le fait même, Street remet en question les revendications en faveur de conséquences de la littératie en dehors de sa signification première pour des groupes sociaux en particulier.

Pour réfuter l'argumentation selon laquelle la littératie contribue au développement de la logique et de la pensée scientifique, tel que soutenu par Goody, Street montre à quel point les situations, comme les instruments utilisés pour mesurer ces capacités, reflètent l'usage qui en est fait dans une culture spécifique et qu'ils ne peuvent être appliqués à un autre contexte culturel. Pour appuyer son argumentation, il réfère aux travaux de Labov (1973). Il critique également les travaux de Bernstein (1971) qui ont influencé Greenfield et Olson et montre que la notion d'explicité tant valorisée au sein de la culture de la classe moyenne n'est qu'une question de conventions de laquelle on ne peut tirer de conclusions plus larges. Greenfield aurait en quelque sorte mesuré de telles conventions liées au contexte social mais en aurait tiré des résultats

d'ordre cognitif. Dans le même esprit, il montre comment dans les pratiques de discours, cette psychologue confond les notions de décontextualisation et d'abstraction.

Street s'appuie sur les travaux de Finnegan (1981) pour montrer que la coupure entre l'oralité et la littéracie n'est qu'une représentation intellectuelle d'une chose qui dans la réalité se manifeste bien plus d'une façon mixte. La plupart des sociétés ne connaissent pas de coupure radicale mais adoptent des modes mixtes d'oralité et d'écriture qui sont liés aux changements des conventions sociales. Street critique également la position de certains linguistes comme Lyons (1982) qui ont isolé la littéracie de son aspect social et tenté de trouver des systèmes de langage ayant une plus grande objectivité, ce qui résulte encore une fois d'une vision académique et ethnocentrique de la littéracie. Par ailleurs, l'idée de se pencher sur le sens littéral des textes c'est faire abstraction de la contribution de la sémantique et de la pragmatique qui proposent des modèles d'analyse beaucoup plus riches reflétant mieux la réalité du langage dans son utilisation sociale.

En sociolinguistique, Stubbs (1980) a montré à quel point la lecture et l'écriture sont des activités sociolinguistiques qui ne peuvent être dissociées des fonctions de la communication des situations sociales dans lesquelles elles prennent forme. Stubbs insiste également sur la socialisation aux conventions qui constitue un apprentissage pour les enfants. Il explique que ces derniers ne comprennent pas toujours les raisons qui motivent l'utilisation de l'écrit et les conventions qui entourent telle ou telle forme d'écrit et qui contribuent à sa réalisation. Alors qu'Olson défend une position selon laquelle le sens est dans le texte, Stubbs signale à quel point la forme du texte a de l'importance et affecte son sens que ce soit du point de vue de l'intention de l'auteur ou de celui de l'interprétation du destinataire.

Street montre, par le biais des travaux de l'historien Graff (1979) *The Literacy Myth* qu'une plus grande maîtrise de la littéracie n'implique pas nécessairement l'égalité, la démocratie ou de meilleures conditions pour la classe ouvrière. En fait, Graff insiste

sur le lien étroit qui existe entre la littéracie et la culture. Graff critique la notion de littéracie limitée telle que traitée chez Goody, et propose d'envisager la littéracie d'un point de vue des pratiques idéologiques et politiques. En effet, Graff démontre à quel point la littéracie peut exercer un contrôle sur la mobilité sociale des individus et qu'il est faux de l'envisager dans une perspective restreinte de croissance individuelle. Scribner et Cole se sont également attardés à décrire les véritables sources sociales de restriction et à montrer comment la littéracie ne peut en soi être un facteur de changement social.

Enfin, Street s'appuie sur les travaux de Scribner et Cole pour montrer la véritable portée de la littéracie sur les activités cognitives, sur ceux de Scollon et Scollon pour mettre en lumière la relativité des comportements culturels en matière de littéracie et ceux de Heath pour insister sur l'enracinement des pratiques de littéracie dans le milieu socioculturel. Tous ces travaux contribuent à donner du sens à sa vision d'un modèle idéologique de la littéracie s'appuyant sur une conception dynamique des facteurs politiques et sociaux pouvant influencer les formes de littéracie.

D'autres auteurs comme Cook-Gumperz (1986) ont également abordé la littéracie dans une perspective sociale. Wells (1981) s'est attardé à étudier les pratiques de discours des enfants à la maison et à l'école. Goodman (1984) a signalé à quel point il est important que l'éveil à la littéracie se produise bien avant l'entrée à l'école. Enfin, toutes ces études contribuent à une meilleure compréhension des facteurs sociaux concourant de façon contraignante ou pas à l'acquisition de la littéracie.

En fonction de notre projet de recherche, nous pouvons penser, comme le signale Gee (1986), que la littérature sur l'oralité et la littéracie présente de nombreuses implications pour l'enseignement des langues et comme le soutient Hansen-Strain (1989) pour leur apprentissage. En effet, l'acquisition de la langue et de la littéracie sont des formes de socialisation qui comprennent des pratiques de discours s'inscrivant dans la vision du monde et l'expérience d'une culture en particulier. Dans cette perspective,

l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à l'apprentissage de la grammaire ou encore de la langue, mais consiste plutôt dans l'apprentissage des conventions du discours qui, dépendant de la première ou de la deuxième langue concernée, diffèrent des conventions de la culture d'origine. Enfin, les réflexions de Gee et la lecture des travaux des différents auteurs cités nous amènent à percevoir les pratiques de discours comme étant étroitement liées à des contextes culturels particuliers en dehors desquels ils peuvent perdre leur raison d'être ou leur signification. Le défi de la recherche devient alors de savoir tirer profit de ces connaissances pour mieux comprendre la situation des élèves allophones.

Dans le prolongement des questions soulevées par les travaux portant sur la littéracie, aussi convient-il d'aborder les questions auxquelles donne lieu la théorie des schèmes. Freedle et Duran (1979) ont en effet mentionné que le savoir sociolinguistique qui régit la communication dans diverses situations peut se décrire en termes de cadres cognitifs ou schèmes cognitifs. Ces schèmes sont des représentations mentales des attentes culturelles à l'égard du déroulement des événements et des comportements quotidiens. Ils comprennent des spécifications au niveau du cadre des événements, de leur organisation ainsi que de leurs agents. Selon ces auteurs, ces schémas incluraient les normes culturelles à l'égard de la communication et de l'utilisation du langage. Ainsi, nous verrons comment plusieurs chercheurs accordent beaucoup d'importance aux antécédents socio-culturels des pratiques discursives. Enfin, nous signalerons un courant de recherche, connu sous le nom de rhétorique contrastive, qui s'applique à étudier les textes produits par des locuteurs ou scripteurs de différentes origines culturelles.

2.3 L'INFLUENCE DES SCHÈMES CULTURELS SUR LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DES DISCOURS

Avant d'aborder la question de l'importance des «schemata» ou schèmes culturels du scripteur dans une situation d'écriture, il importe de donner la signification du terme «schemata» et de le

situer dans la recherche. Les nouveaux courants de recherche axés sur la compréhension en lecture ont en effet souligné l'importance des connaissances antérieures dans l'activité de lecture et plus particulièrement des connaissances culturelles spécifiques ou «schemata».

2.3.1 La théorie des schèmes

Le concept des «schemata» qui constitue un modèle de la connaissance humaine trouve son origine dans la psychologie gestaltiste du début du siècle (cf Anderson & Peterson, 1988 pour une revue). Le terme «gestalt» veut dire forme. Cette psychologie mettait l'emphase sur les propriétés holistiques dans l'étude de l'organisation mentale en réaction au mouvement Zeitgeist selon lequel la perception, la pensée et l'émotion pouvaient se résumer à des sensations élémentaires. Selon les psychologues de la Gestalt, les propriétés d'une expérience entière peuvent être inférées à partir de ses composantes. La théorie insiste sur le fait que l'organisation mentale est dynamique. Les idées de la Gestalt ont surtout été appliquées à la perception visuelle dont les expériences de Wulf réalisées au cours des années 1920 et 1930 sont bien connues.

Selon Bartlett (1932), auteur d'un ouvrage intitulé *Remembering*, le terme «schéma» réfère à *an active organization of past reactions, or past experience*. Bien qu'il n'était pas lui-même un gestaltiste, ses idées ressemblaient énormément à celles énoncées par les psychologues de ce mouvement. Les travaux de Ausubel (1963; Ausubel et Robinson 1969) ont également été très importants. Selon eux, dans un apprentissage signifiant, les idées générales déjà connues subsument les nouvelles propositions particulières trouvées dans les textes. Ce n'est cependant que vers les années 1970 que la théorie des schèmes a connu son plein développement comme modèle pouvant représenter la façon dont la connaissance est emmagasinée dans la mémoire humaine. Ceci, avec la révolution dans notre conception du traitement de l'information grâce aux travaux effectués par les scientifiques de l'informatique qui faisaient des simulations de la connaissance de l'homme.

Un schème est une structure de connaissance abstraite résumant ce qui est connu au sujet d'une diversité de cas qui eux diffèrent dans plusieurs détails. Il est structuré dans ce sens qu'il représente les relations entre ses parties. Certains auteurs ont mis l'emphase sur l'utilisation des schèmes dans l'assimilation de l'information alors que d'autres ont envisagé les modifications qu'ils subissent pour s'accommoder à de nouvelles informations.

La recherche dans le domaine de la théorie des schèmes a montré l'importance de la connaissance antérieure à l'intérieur d'un modèle psycholinguistique de la lecture (Carrell & Eisterhold 1988). Le texte en lui seul n'est pas porteur de sens. En effet, selon cette théorie, un texte ne fait que fournir des orientations pour que quelqu'un qui écoute ou qui lit sache comment il devrait récupérer ou construire du sens à partir de ses connaissances acquises antérieurement. Les connaissances acquises antérieurement sont appelées les connaissances antérieures (*background Knowledge*) et les structures de connaissances acquises antérieurement sont appelées schèmes culturels (*schematas*).

En lecture, deux modes de traitement de l'information interagissent. Un de type ascendant, l'autre de type descendant. Le premier est qualifié de *data-driven* parce qu'il joue un rôle dans la saisie des données de bas niveau et le second de *conceptually-driven* parce qu'il opère dans la résolution des opérations de haut niveau. Les schematas sont organisés hiérarchiquement du plus général dans le haut au plus spécifique dans le bas. Dans la théorie des schèmes, une distinction est faite entre un schemata de forme et un schemata de contenu (Carrell 1983). Le schemata de forme correspond aux connaissances antérieures des structures formelles de l'organisation rhétorique de différents types de textes. Le schemata de contenu s'applique aux connaissances antérieures du domaine d'un texte. Si le lecteur ne parvient pas à activer le schemata approprié (de forme ou de contenu) au cours de la lecture, il en résulte de l'incompréhension à divers degrés. Nous verrons plus loin comment ces distinctions se retrouvent également dans l'activité de rédaction ou dans l'analyse des productions des étudiants.

2.3.2 Les schèmes culturels en lecture et en écriture

Dans un récent ouvrage centré sur l'analyse de l'écrit en L2, *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text* (Connor & Kaplan 1987), Carrell discute des percées récentes effectuées dans le domaine des recherches en analyse de texte et en compréhension en lecture, recherches qui ont été réalisées dans une perspective de texte écrit en tant qu'interaction de communication. Elle suggère de considérer la portée des découvertes de ces recherches dans un domaine connexe de l'interaction textuelle, à savoir la rédaction en anglais L2. Carrell fait d'abord une revue des résultats empiriques de Meyer (1975a, 1977, 1982; Meyer, Brandt, and Bluth 1980; Meyer and Rice 1982; Meyer and Freedle 1984) qui semblent avoir des répercussions directes sur la rédaction comme sur l'enseignement de la rédaction. Selon elle, une façon de rendre l'écriture en anglais L2 plus efficace serait de sensibiliser les scripteurs à l'organisation rhétorique de haut niveau des textes, leur enseignant comment choisir le plan approprié pour réaliser leurs intentions de communication, et également comment signaler l'organisation textuelle à l'aide d'indices linguistiques appropriés.

Après avoir passé en revue les différents courants de l'analyse textuelle, Carrell s'attarde à l'approche initiée par de Beaugrande (1980) qui s'appuie sur une vision du texte en tant qu'interaction de communication. Selon de Beaugrande, pour comprendre les textes, il faut les étudier comme ils fonctionnent dans l'interaction humaine. Au centre des travaux de de Beaugrande se trouve la notion de «textualité». La textualité, qui fait en sorte qu'un texte constitue un tout unifié et signifiant plutôt qu'un fil de mots ou de phrases sans liens, ne se trouve pas dans le texte en soi comme un objet d'étude isolé mais davantage dans les activités humaines sociales et psychologiques qu'il permet d'effectuer. Prenant ainsi une position selon laquelle le vrai comportement de communication ne peut être expliqué que si le langage est modelé comme un système interactif, de Beaugrande propose une approche de procédure pour l'analyse des textes dans la communication.

Liée étroitement à la recherche de l'analyse de texte en termes de processus de compréhension et de production, se trouve la recherche sur la compréhension de texte. Selon Carrell, la recherche récente dans ce domaine a clairement montré la nature dynamique et interactive de la compréhension. Ce qu'un lecteur comprend d'un texte ne dépend pas uniquement de la structure linguistique ou même hiérarchique du texte. La compréhension en lecture ne se résume pas à l'analyse d'un problème, un processus de type ascendant de construction de sens à partir des indices fournis par le texte. Elle constitue davantage un processus interactif entre le contenu et la structure hiérarchique formelle d'un texte et les structures de connaissances antérieures, ou schemata, de contenu et de forme. La compréhension en lecture est à la fois un processus de type descendant et de type ascendant. Le premier, en ce sens que les lecteurs doivent prendre les indices linguistiques des textes et les intégrer à même leurs hypothèses au sujet du contenu et de la forme du texte; le second, en ce sens que les lecteurs doivent formuler des hypothèses, des attentes, des anticipations, basées sur leur connaissance antérieure de contenu et de forme (Rumelhart 1977, 1980).

Ainsi la recherche récente sur l'analyse de texte et sur la compréhension en lecture a montré l'importance du rôle de la représentation mentale d'un texte telle que développée dans l'esprit d'un lecteur (Meyer 1982). Cette représentation n'est pas identique au texte en soi, mais est davantage le produit d'un processus interactif entre le texte et le lecteur (Rumelhart 1980). Ce nouvel éclairage sur la compréhension en lecture devrait nous fournir une meilleure compréhension du processus de rédaction et ainsi, comme le suggère Meyer (1982), aider les scripteurs à planifier des textes de façon à ce que leurs lecteurs puissent se créer des représentations qui correspondent mieux aux intentions de communication des scripteurs.

2.3.3 L'importance des schèmes culturels dans l'activité de rédaction

Dans cette section, nous aborderons principalement la question des schèmes culturels dans l'activité de rédaction. Pour

effectuer le passage de la lecture à l'écriture dans notre façon d'aborder la notion de schemata, nous rappellerons d'abord, à titre d'exemple, quelques études qui montrent que dans le rappel de textes lus les sujets ont recours à des schèmes d'ordre culturel et d'autres qui nuancent cette position par rapport à la tâche proposée. Nous ferons également allusion à des recherches qui mentionnent que les schèmes culturels viennent faciliter le rappel ou le modifier. Par la suite, nous mentionnerons quelques études, plus particulièrement en rhétorique contrastive, qui se sont attardées à cerner les caractéristiques des textes produits par des étudiants de L2 de différentes origines ethniques.

Nous avons déjà mentionné précédemment les travaux de Scollon et Scollon (1981) sur la littératie dans le Nord canadien mais il nous semble approprié d'en reparler en ce qui a trait à la lecture plus précisément. Ces chercheurs ont décrit comment la préparation à la littératie est liée à des contextes culturels particuliers. Selon les milieux culturels où ils sont élevés, les enfants développent des attitudes et des attentes face à l'écrit. L'organisation conceptuelle des histoires qu'ils entendent ou qu'ils lisent les amène à se créer des représentations mentales. La confrontation à des formes de littératie différentes de celle à laquelle ils ont pu être initié crée des difficultés en termes de compréhension ou d'expression. Alors que les contes d'origine européenne sont organisés autour de thèmes en trois parties, les histoires du peuple Athabaskan le sont en deux ou quatre parties. Dans ce cas particulier, Scollon et Scollon ont remarqué que les enfants Athabaskan lorsqu'ils écoutaient des histoires semblaient ignorer une partie du récit puisqu'ils ne l'intégraient pas à leurs schèmes culturels et par ailleurs, lorsqu'ils écrivaient des histoires, ils les construisaient selon leurs schèmes culturels, ce qui pouvait avoir comme conséquence de ne pas rejoindre les attentes de leurs lecteurs.

Dans le cadre de travaux reliés au développement d'une théorie des contes, Brewer (1985) a étudié les propriétés universelles de même que les propriétés culturellement spécifiques des schèmes narratifs. Il distingue la structure des événements (*event structure*) de la structure du discours (*discourse structure*). La première qui

sous-tend un récit est constituée d'une série d'événements organisés dans un ordre temporel relativement à un monde réel ou imaginaire. Les événements sont structurés à travers l'utilisation d'un schemata de plan et d'un schemata causal (Schank & Abelson, 1977; Schmidt, Sridharan, & Goodson, 1978). La structure du discours réfère à l'arrangement séquentiel des événements dans le récit. Pour une séquence d'événements, il y aura donc plusieurs séquences de discours possibles. L'ordre du discours dans un récit écrit est l'aménagement particulier des événements dans le texte; dans un récit oral, c'est l'arrangement particulier des événements dans la présentation orale et l'ordre du discours dans un film c'est l'arrangement particulier des événements dans le film.

Brewer rapporte les conclusions de recherches empiriques ayant pour but de clarifier la question de l'universalité d'un schème narratif et qui pourtant arrivent à des résultats opposés. Kintsch et Greene (1978) ont étudié les résumés comme les rappels de contes tirés de la culture occidentale et d'autres issus de la culture de l'Alaska. Compte tenu de la difficulté des sujets à effectuer des résumés comme des rappels satisfaisants des contes appartenant à la culture de l'Alaska, ils ont tiré la conclusion que les schèmes narratifs étaient spécifiques du point de vue culturel. Comme le signale Brewer, cette expérimentation est incomplète puisque les sujets qui y participaient n'étaient issus que de la culture américaine.

Mandler et al. (1980) ont fait une étude des rappels d'histoires chez des enfants et des adultes des États-Unis et de la Libéria. Ils ont trouvé que la quantité et les protocoles de rappel étaient sensiblement les mêmes. Se basant sur ces découvertes, ils ont donc suggéré que la structure des contes puisse être universelle. Selon Brewer, le problème majeur de cette étude comme de la précédente est qu'elle n'utilise pas un cadre analytique et ainsi ne distingue pas entre la structure des événements, la structure du récit et la structure de l'histoire.

Dans la présentation de son cadre théorique, Brewer montre bien que les membres d'une culture ont des connaissances relatives

à des actions culturellement spécifiques et que dans le cas de rappels il y aurait certes des différences puisque les individus ne sauraient vraiment expliquer les buts comme les intentions des acteurs des événements de l'autre culture. Il insiste donc sur le fait que la spécificité culturelle ne tient pas au schèmes du récit ou de l'histoire mais bien plus à la nature des actions exercées. Les travaux de Steffensen et Colker (1982) confirment d'ailleurs le rôle des connaissances dans l'interprétation des séquences d'action dans les récits.

Pour le critère du récit, Brewer se rapporte aux travaux de Labov (1972) qui a comparé des locuteurs de la classe blanche moyenne avec des locuteurs noirs issus des quartiers pauvres et qui a trouvé des différences importantes dans la forme des récits d'expérience personnelle. Les premiers avaient tendance à utiliser une évaluation externe: ils interrompaient le récit et faisaient des commentaires explicites en fonction de leurs sentiments et mettaient l'emphase sur l'élément qui leur semblait important. Les seconds étaient portés à effectuer une évaluation interne, faisant passer le message par des citations ou des descriptions d'une action externe qui agiraient comme signe d'un état interne. Les données de Labov suggèrent donc que des différences culturelles se manifestent dans les récits d'expérience personnelle dans la façon dont le narrateur choisit de transmettre certaines informations à celui qui l'écoute. Brewer cite également les travaux de Tannen (mentionnés un peu plus loin dans ce texte) qui témoignent de caractéristiques culturelles spécifiques dans le schème narratif.

Brewer fait ensuite une tentative pour identifier les caractéristiques culturellement spécifiques qui soient le véritable reflet de la structure du conte et non pas seulement le reflet de la structure d'événement culturellement spécifique ou de la structure de récit. Il procède donc à un inventaire des conventions des contes dans des cultures de tradition orale dans le but de découvrir ces aspects des récits qui sont spécifiques aux contes. Il s'est donc attardé aux éléments de base du conte: ouverture, cadre, personnages, événements, résolution, épilogue, clôture et narrateur. Brewer cite pour chacun de ces éléments plusieurs recherches qui tendent à faire

ressortir les types d'information que ce soit en termes de forme ou de contenu qui sont présents dans les schèmes culturellement spécifiques. Poursuivant son analyse en comparant le conte écrit de type occidental au conte oral, il fait ressortir le fait que le conte écrit utilise moins de conventions en ce qui a trait au nombre d'éléments dans l'histoire et à la place établie des éléments de l'histoire. Le conte demeure toutefois très conventionnel au niveau du contenu (i.e., type de cadre, personnages, événements et résolutions). Par ailleurs, dans les contes écrits, l'organisation du discours tend à remplacer la répétition comme moyen pour produire de l'effet.

Enfin, pour considérer à nouveau les universaux des contes, il rappelle qu'il faut distinguer les phénomènes se produisant au niveau des événements, au niveau du récit et au niveau de l'histoire elle-même. Au niveau des événements, l'utilisation de schemata de plan pour comprendre les actions humaines doit être universelle. Le récit doit être une forme universelle de discours dans la mesure où les membres de toutes les cultures doivent être en mesure de décrire linguistiquement des séquences d'action. Les universaux des contes dans les cultures de tradition orale seraient les suivants: il semblerait que toutes les cultures aient un genre de récits en prose dits avant tout pour amuser. Il semble que l'amusement soit produit par l'activation d'états affectifs tels le suspense, la surprise, la curiosité, l'humour, l'excitation sexuelle, et la haine. De même l'utilisation d'ouvertures et de clôtures conventionnelles serait universelle. Certains types de personnages sont susceptibles d'exister dans toutes les cultures. Ainsi, des animaux qui parlent seraient des personnages universels de même que le personnage de héros. Si les personnages de la tradition orale sont peu caractérisés c'est sans doute que la caractérisation est démontrée plutôt que dite. Le choix d'événements pour produire des états affectifs semble être universel de même que la répétition des événements.

Les différences entre les contes de tradition orale et ceux de tradition écrite occidentale sont multiples. Une différence importante est la spécialisation des genres. Plusieurs récits oraux semblent

desservir plusieurs fonctions ce que la littérature occidentale ferait à travers plusieurs genres. La spécialisation de la force du discours (i.e. informer, amuser, persuader) s'accompagne de formes spécialisées de discours.

La présence d'ouvertures et de clôtures conventionnelles peut refléter la différence entre le fait d'avoir un narrateur vivant versus un narrateur «abstrait». Les différences de caractérisation entre les histoires orales et écrites peuvent aussi être attribuables au fait que les histoires dans la tradition orale sont exécutées et non lues. Dans les histoires écrites décontextualisées, l'information sur le personnage doit être placée dans le discours alors que dans les histoires orales le narrateur peut s'exécuter pour traduire les émotions et les états d'âme des personnages ainsi ce genre d'information n'a pas à être placée explicitement dans le discours.

Finalement la présence des répétitions à un certain nombre de niveaux dans les histoires orales peut être un moyen qui est particulièrement efficace pour produire du suspense dans une performance orale et elle peut faciliter l'aisance du locuteur ou diminuer la charge sur la mémoire pour le narrateur comme pour l'auditoire. Selon Brewer ces distinctions entre les histoires orales et écrites peuvent être prises comme similaires à celles exprimées par Chafe (1982) par «intégration» et «participation» dans le langage. La nature décontextualisée des histoires écrites entraîne un développement de caractérisation et de point de vue complexes. L'utilisation de l'écrit rend possible le développement de ces moyens et permet aussi des réaménagements complexes de l'ordre du discours (retour en arrière et projection vers l'avant). À l'opposé, l'interprétation des histoires orales entraîne la nécessité d'utiliser des ouvertures et des clôtures conventionnelles de même que l'utilisation de répétitions de façon à surmonter les limites de la mémoire. L'habileté de l'exécutant à dramatiser certains aspects de l'information diminue la nécessité de placer cette information explicitement dans le discours.

Ces différentes constatations de Brewer soulignent encore une fois à quel point il peut exister des différences dans la produc-

tion de discours oraux et écrits. Ceci nous amène à penser que des élèves provenant de cultures de tradition orale peuvent avoir recours dans leurs récits écrits à des formes de discours qui seraient davantage le propre de récits oraux. Ainsi l'information peut être transmise à l'écrit par le recours à des procédés qui ne conviennent qu'à l'oral.

Dans une recherche visant à examiner les différences entre le rappel d'un extrait écrit d'un texte anglais chez des étudiants d'anglais L1 et L2, Connor (1984) a appliqué le *hierarchical content-structure analysis* de Meyer (1975a). La comparaison des protocoles de rappel d'étudiants de langue anglaise, japonaise et espagnole a révélé que les étudiants de langue anglaise avaient surpassé les étudiants d'anglais langue seconde en termes de rappel dans son ensemble. Cependant, inopinément, il n'y avait pas de différence significative dans le rappel des idées de haut niveau du texte. Suite à ces constatations, Connor a soulevé un certain nombre de questions reliées aux aspects discursifs comme la «perspective» et la «condition pragmatique» qui ne font pas partie du système de Meyer.

Le domaine de la rhétorique contrastive, que nous aborderons ultérieurement, a su montrer qu'il existe chez les apprenants de L2 des préférences culturelles quant aux structures des textes qu'ils écrivent. Comme le signalent Connor et McCagg (1987), alors que faire des résumés écrits de textes ou les paraphraser constitue une habileté importante pour tout apprenant, peu de recherches ont examiné si la préférence culturelle pour des structures de textes apparaissait dans l'accomplissement de tâches de rappel écrit immédiat. Considérant que les recherches de Carrell (1984a; 1984c) avaient pu nous informer sur les effets de différentes structures d'exposés sur les rappels en lecture, notamment sur la quantité d'information dont les apprenants de L2 se rappelaient, Connor et McCagg ont pour leur part identifié la nécessité de se pencher sur la qualité des paraphrases fournies. Dans un premier temps, les chercheurs ont pu observer que dans l'ensemble, les locuteurs natifs ont pu se rappeler d'un nombre plus importants de propositions mais la différence ne se trouvait pas dans le nombre d'idées de haut

niveau mais plutôt dans le nombre d'idées subordonnées. Un examen plus attentif des données leur a permis de constater que les locuteurs natifs avaient tendance à se concentrer sur un ou deux problèmes présentés dans le texte puis à laisser tomber le troisième. Ils reprenaient ensuite le problème retenu pour le développer en donnant plusieurs détails. Les apprenants de L2 avaient tendance pour leur part à ne mentionner que les idées importantes et à les développer au minimum. Les locuteurs de L2 avaient tendance à garder l'ordre original alors que les locuteurs natifs se sentaient apparemment libres de réorganiser l'information. Il y avait une différence significative entre les locuteurs Japonais et les locuteurs Espagnols dans la façon dont ils introduisaient leur texte ou le situaient par rapport au contexte.

Connor et McCagg considèrent que ces observations recueillies auprès d'étudiants de niveau universitaire coïncident avec celles de Tannen (1980) relativement aux conventions rhétoriques. Tannen a fait une analyse comparative des stratégies utilisées par des Grecs d'Athènes et des Anglais d'Amérique dans la production de récits oraux. Ayant visionné un film, les sujets étaient invités à en faire le récit. Tannen a exploré de quelle façon ces différents sujets organisaient leur récit. Dans l'ensemble, ce qui se dégage de l'analyse, c'est que les Américains tendaient à discuter de l'histoire comme d'un film en se centrant sur son aspect technique alors que les Grecs rappelaient les différents événements du récit sans pour autant signaler qu'il s'agissait d'un film. Tannen en est donc arrivé à dresser deux profils de récits. Les récits américains étant le fruit d'une perspective de spectateur de film et les récits grecs relevant davantage de l'interprétation.

Tannen a relevé que les Américains semblaient plus enclins à décrire les événements dans le détail et à se préoccuper de l'ordre chronologique des événements. Par ailleurs, les Grecs avaient tendance à interpréter les événements et à attribuer des rôles sociaux et des intentions aux différents personnages. Ils fournissaient également des explications de même que des jugements quant au déroulement de l'histoire. Plusieurs analyses portant sur

l'intonation, la description de «l'action» et l'interprétation des événements sous-tendaient cette façon de décrire les différents récits produits. Par ailleurs, une analyse du lexique a été réalisée de façon à vérifier si l'attitude d'interprétation était aussi marquée au plan du choix des mots.

Les conclusions de Tannen sont à l'effet qu'il n'y a pas de différences au niveau des processus cognitifs mais plutôt dans les conventions qui ont motivé le choix des formes rhétoriques. Dans ses travaux, Tannen (1979) utilise le terme «frame» pour référer à une notion qui s'apparente de très près à celle de «schemata».

Connor et McCagg ont poussé leurs analyses de façon à cerner la perception de la qualité des paraphrases. Des enseignants ont donc évalué les copies des élèves et les chercheurs ont tenté d'identifier ce que ces derniers valorisaient dans les copies des élèves. Les enseignants semblaient accorder une grande importance à la situation du sujet dans son contexte, au maintien d'un ton objectif et du caractère scientifique des productions écrites.

Dans l'ensemble Connor et McCagg considèrent que la découverte la plus intéressante de leur recherche est qu'il ne semble pas y avoir eu de transfert de structures rhétoriques culturellement spécifiques comme Kaplan (1966) avait pu l'observer dans des essais. Les chercheurs attribuent cette situation au fait que les étudiants avaient pour tâche de reconstruire un exemple typique d'exposé en anglais. Plutôt que de faire montre de structures d'organisation de l'information propres à leur langue maternelle, les apprenants semblaient contraints par la structure du passage original. Par ailleurs, les locuteurs natifs semblaient libres d'organiser le contenu selon l'ordre qui leur convenait, insistant sur le passage qui leur semblait le plus signifiant. Selon les chercheurs, cette différence est davantage attribuable au niveau de compétence langagière et de l'aisance dans l'écriture qu'à des différences culturelles.

2.3.4 La rhétorique contrastive

La rhétorique contrastive se définit comme l'étude de l'influence de la L1 sur l'organisation des textes en L2. Les langues manifestent des préférences quant à l'organisation rhétorique des textes, des préférences qui se reflètent dans la syntaxe et d'autres différences textuelles, plus particulièrement parmi les traits considérés sensibles au plan du discours ou pouvant influencer l'organisation structurelle des textes. La structure d'un texte peut également être fortement influencée par différentes conceptions du destinataire (Hinds 1987). En termes de recherche, la rhétorique contrastive prédit que des scripteurs composant dans différentes langues vont produire des textes différents sur le plan rhétorique, indépendamment de d'autres facteurs fortuits comme des différences de traitement, d'âge, de niveau de compétence, d'éducation, de sujet, de complexité de la tâche ou de destinataire (Grabe & Kaplan 1989).

Les hypothèses qui soutiennent ce champ d'étude sont les suivantes: les habiletés de littéracie sont apprises et façonnées culturellement; elles sont habituellement transmises par les systèmes éducatifs (Connor & Kaplan 1987, Purves 1988). Les débuts de la recherche en rhétorique contrastive sont attribués à Kaplan (1966) qui avait noté des différences dans les textes produits par des locuteurs provenant de différents pays comparativement à ceux produits par des locuteurs natifs plus particulièrement dans la façon dont ils les organisaient. Kaplan s'est d'abord intéressé à l'organisation des paragraphes dans les textes produits par ses étudiants de différentes origines. Il envisagea l'ordre des paragraphes dans ces différentes copies par rapport à celui que l'on considère souhaitable en anglais dans un exposé. Ong (1982) a d'ailleurs signalé que l'exposé constitue une forme de discours particulière aux cultures occidentales. Les analyses de Kaplan ont porté sur un nombre important de copies (700) et l'ont amené à effectuer une certaine représentation des mouvements des paragraphes à l'intérieur des textes. A titre d'exemple, chez les anglophones, les paragraphes seraient développés de façon linéaire, la subordination assurant les liens; chez les arabophones, la construction des paragraphes se réaliserait en parallèle, la coordination étant

essentielle; chez les orientaux, une approche indirecte entrainerait un développement des paragraphes s'effectuant de façon circulaire, le sujet étant alors abordé de différents points de vue sans jamais être abordé de façon directe et ainsi de suite pour d'autres groupes d'étudiants. Kaplan (1986) a cependant signalé que dans ses premiers travaux il était en quelque sorte guidé par son «flair» de la structure et du mouvement des idées dans un texte.

La rhétorique contrastive s'est développée depuis ce temps s'intéressant non seulement aux fonctions rhétoriques des formes mais également aux formes elles-mêmes. Ainsi des éléments comme les pronoms, les conjonctions de coordination et de subordination, l'ordre des mots et la structuration des informations dans les textes ont été considérés au regard du rôle qu'ils ont dans la signification du discours et dans le style d'écriture. Ainsi, comme le signale Purves (1988), les chercheurs ont commencé à examiner les aspects linguistiques des textes en utilisant des techniques comme l'analyse des liens de cohésion et l'analyse des mouvements propositionnels. Purves reconnait toutefois que la rhétorique contrastive est à un stade formatif. Il n'en demeure pas moins qu'elle est en train de se doter d'un ensemble de règles méthodologiques.

L'ensemble des travaux groupés dans le volume de Purves, réalisés dans le cadre d'une vaste recherche mené par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), témoignent de plusieurs façons d'opérationaliser les recherches dans ce domaine. Dans le contexte de l'enseignement de la L2, plusieurs recherches ont montré l'influence des structures rhétoriques de la langue maternelle sur les productions écrites de scripteurs de langue thaïlandaise (Indrasuta 1988) et de langue arabe (Ostler 1987, Söter 1988). La recherche de Connor et Lauer (1988) et celle de Bickner et Peyasantiwong (1988) ont également confirmé qu'il y avait des différences systématiques dans les compositions de scripteurs issus de milieux culturels distincts. De même des recherches (Kachru 1988; Hinds 1987) portant sur l'analyse de textes produits par des scripteurs professionnels ont révélé des préférences dans l'organisation des textes. Ainsi les chercheurs ont pu noté des différences entre des textes produits en hindi et en anglais de même qu'en

japonais et en anglais. Ces chercheurs ont cependant fait remarqué que les structures d'organisation typiques sont multiples dans l'une et l'autre langue et qu'il est impossible de faire des généralisations en faveur d'une structure d'organisation unique pour une langue.

En fonction de nos intérêts de recherche, la recherche de Söter (1985) dont un résumé figure également dans le volume de Purves (1988) nous apparait très pertinente puisqu'elle a porté sur la comparaison de productions écrites de jeunes adolescents de langue arabe et de langue vietnamienne comparées à celles de jeunes anglophones natifs. Par ailleurs, le travail de Söter est très nuancé, puisqu'il reconnait à la fois l'éclairage qu'apportent ces analyses et les limites qu'elles rencontrent. Grabe et Kaplan (1989) ont d'ailleurs signalé que la rhétorique contrastive devenait un outil valable avec des scripteurs ayant atteint une certaine maturité et étant soumis à des contraintes rhétoriques complexes qui se présentaient habituellement à partir de l'école secondaire.

Se référant aux travaux de Crismore (1982) sur le rôle des schèmes culturels dans la compréhension, Söter (1985) signale à quel point il semble évident que la façon dont nous exprimons notre pensée à l'écrit est fortement influencée par notre expérience avec les textes et les conventions reliées à la rédaction de texte dans notre culture. C'est en partie par la socialisation à l'écrit, dans le contexte de notre culture que l'on développe les schèmes culturels reliés aux formes de discours dans notre culture. Ainsi, de façon à apprendre à écrire de manière efficace dans la langue seconde, il faut avoir développé les schèmes culturels reliés aux formes de discours dans la langue et la culture cible.

En Australie, Söter (1985) a effectué une analyse transculturelle du discours et une analyse stylistique de récits de locuteurs natifs et non natifs (Libanais arabophones et Vietnamiens) de l'anglais. Söter souhaitait vérifier la présence de structures culturellement marquées dans les récits écrits, à travers l'analyse du développement du plan, des traits stylistiques, de l'analyse du lexique et de l'analyse sémantique des verbes. Les résultats de ses analyses ont montré des différences évidentes au niveau du

développement des récits chez les étudiants; des différences dans le développement du plan, une emphase distincte dans le point de vue des narrateurs ou le rôle des personnages, des variantes dans l'utilisation du dialogue et des préférences reliées à la représentation dans le contexte des récits. Elle parle de récits qui sont orientées en termes d'action et de buts alors que d'autres le sont en termes d'état d'être et d'expérience.

Elle signale cependant qu'il faut être prudent avant de faire de grandes affirmations concernant les préférences culturelles car il importe de connaître davantage les scripteurs de L2 en ce qui concerne leurs antécédents en termes de langage et de littéracie, plus particulièrement en ce qui a trait à leurs expériences de scripteurs. Par contre, on peut penser à l'instar de Degenhart et Takala (1988) que le développement d'outils d'analyse utiles et fiables pour l'exploration et l'identification de variations et de préférences nationales et culturelles d'organisation des textes ou des paragraphes pourrait avoir un impact important sur la recherche réalisée en fonction de l'enseignement dans des milieux éducatifs multiculturels.

Enfin, selon Grabe et Kaplan (1989), la rhétorique contrastive ne se trouve pas isolée puisque d'autres domaines de recherche vont dans le même sens; les sociolinguistes en sont venus à observer des contraintes similaires sur les structures de discours lorsque des locuteurs de deux groupes linguistiques interagissent. Les notions de «script» (Abelson 1976) et celle de «frame» (Minsky 1975; voir Tannen 1979) qui expriment les attentes qu'ont les locuteurs face au déroulement des échanges (Gumperz 1982a, 1982b; Tannen 1979, 1984, 1986) viennent fournir un appui aux approches mises de l'avant par la rhétorique contrastive. Quand ces structures d'attentes entrent en conflit, les structures du discours ou les structures rhétoriques émergent comme source possible de désaccord. De même, la recherche en linguistique textuelle, en commençant par l'école européenne de linguistique, a contribué à la notion de rhétorique contrastive, en fournissant de précieux outils pour l'analyse du discours écrit et plus spécifiquement en proposant une théorie opérationnelle de la cohérence dans les textes

écrits (par ex: de Beaugrande & Dressler 1981; Van Dijk 1977). L'impact de la linguistique textuelle sur la recherche en langue seconde est d'ailleurs apparent (voir Carrell 1984; Connor 1984, 1987; Johns 1986).

La revue des écrits nous a permis de voir comment la question de l'apprentissage de la langue scolaire a pu être abordée par différents chercheurs et ainsi de dégager un certain consensus à l'égard de sa complexité relativement à la langue des échanges quotidiens peu formels. Par ailleurs, un aperçu des travaux effectués dans le vaste domaine des recherches portant sur la littéracie, domaine que l'on pourrait qualifier de pluridisciplinaire, nous a amené à envisager la socialisation à l'écrit de façon plurielle. Aussi, cette socialisation s'amorce bien avant l'école et s'y poursuit de façon harmonieuse le plus souvent pour les groupes majoritaires. Enfin, l'émergence des travaux en sociolinguistique comme en rhétorique contrastive met en lumière l'influence de la culture et de la langue d'origine sur les structures du discours.

Dans l'ensemble, cette revue nous porte à croire que l'analyse des productions écrites des élèves allophones et francophones se caractérisera par la variété. Par ailleurs, elle nous amène à nous interroger sur la façon dont des élèves allophones et francophones peuvent réussir une tâche de type scolaire décontextualisée et également sur la pertinence des instruments de type scolaire pour saisir la spécificité des textes produits par des élèves issus d'autres milieux socioculturels. La façon dont on évalue les écrits des élèves permet-elle ou pas de constater cette spécificité?

Nous réitérons ici nos questions de recherche telles que formulées dans notre problématique à la page six:

1° Est-ce qu'il y a un écart entre les résultats de l'évaluation des productions orales et écrites des élèves allophones et ceux des élèves francophones du niveau primaire et du niveau secondaire?

2° Quelles sont les spécificités respectives des productions orales et écrites?

3° Quel est le lien entre les dimensions de la grille et les jugements globaux des évaluateurs?

4° Dans quelle mesure les spécificités culturelles sur le plan rhétorique sont-elles repérables dans les productions des élèves?

5° Dans quelle mesure les grilles de type scolaire permettent-elles d'évaluer adéquatement les productions des élèves francophones et celles des élèves allophones?

Chapitre III

Méthodologie

3.0 L'EXPRESSION ÉCRITE ET ORALE

Notre objectif était d'amener l'élève à démontrer sa capacité d'utiliser une langue soutenue orale et écrite. Nous exposons dans les pages qui suivent la méthodologie adoptée.

3.1 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Les données ont été recueillies au cours de l'hiver 1987 dans le cadre d'une première étape de cette recherche.[1]

3.2 LES SUJETS

Étant donné les contraintes imposées par la situation scolaire et un budget limité, les sujets n'ont pu être choisis aléatoirement et par conséquent les résultats ne sont pas généralisables. À la suite de nombreuses consultations auprès du milieu scolaire, les chercheurs responsables ont pu identifier une école primaire pluriethnique en milieu urbain et obtenir le consentement de l'administration et du personnel enseignant à collaborer à l'étude. Au moment de la passation des épreuves, les élèves allophones dépassaient 50% des effectifs. Les groupes classe de sixième année constituent la première cohorte. Ce niveau scolaire a été choisi car il s'agit de la dernière année de l'école primaire et les élèves sont sensés avoir maîtrisé les habiletés de base de la lecture et de l'écriture.

---

[1] Cette première étape a été réalisée grâce à une subvention du FCAR à A. d'Anglejan et D. Masny dans le cadre d'une recherche sur l'apprentissage de la langue scolaire.

La deuxième cohorte est constituée d'élèves de troisième secondaire d'une école polyvalente pluriethnique qui reçoit, pour les études secondaires, une grande partie des élèves de l'école primaire dans laquelle a été choisie la première cohorte. Comme dans le cas de l'école primaire, les effectifs allophones de l'école secondaire dépassaient 50% de la clientèle. Le niveau de troisième secondaire a été choisi car il permettait de constater la performance des élèves à un niveau où la langue joue un rôle important comme outil d'apprentissage mais avant que ne se fasse la sélection des élèves pour les options professionnelles.

Il s'agit donc de groupes-classe auxquels les chercheurs ont eu accès pour l'administration des épreuves. La tâche d'écriture a pu être administrée collectivement. La tâche de communication orale a été administrée individuellement à un échantillon plus restreint à cause des contraintes matérielles qu'elle posait. Pour chacun des sujets, nous disposions de renseignements démographiques, sociolinguistiques et scolaires obtenus par le biais d'un questionnaire.

Ce questionnaire, administré dans le cadre de la première étape de cette recherche portant sur l'apprentissage de la langue scolaire, a permis de dégager les caractéristiques des sujets. Il comprenait trois groupes de questions: premièrement, des questions permettant d'obtenir des renseignements biographiques sur le sujet, sur sa langue d'origine et sur le maintien et le développement de celle-ci à l'intérieur de sa communauté; deuxièmement, des questions tentant de faire ressortir l'attitude de l'élève à l'égard de la lecture et de l'écriture de même que sur la place qu'occupe la lecture dans ses activités; enfin, un dernier groupe de questions visait à obtenir des renseignements sur les habitudes de l'élève et celles de sa famille immédiate à l'égard de l'imprimé et de l'écrit. Nous ne reprendrons pas ici tout le détail de ce questionnaire (voir d'Anglejan, Masny et De Koninck, en préparation), nous retiendrons plutôt les renseignements qui s'avèrent pertinents dans le cadre des analyses dont nous exposons ici les résultats.

Le groupe de sujets de sixième année comprend un nombre légèrement plus élevé de garçons (N=40, 51.9%) que de filles (N=37, 48.1%). L'âge moyen est de 11.69 ans.

En ce qui a trait à l'appartenance à un groupe ethnique en particulier, les sujets se répartissent de la manière suivante:

	N	%
Haïtien	16	19.5
Italien	3	3.7
Hispanique	6	7.3
Grec	26	31.7
Asiatique	15	18.3
Slave	2	2.4
Autres	4	4.9
Québécois	10	12.2
Données manquantes	2	
Total	**84**	**100.00**

Le graphique circulaire de la Figure 1 nous donne un aperçu de la répartition des sujets selon leur groupe ethnique d'appartenance. Comme l'indique la Figure 2, 34 élèves (42% des sujets) déclarent avoir fréquenté une classe d'accueil et cela à différents moments de leur scolarité (question 4a):

	N	%
l'année précédente (5e année)	4	5.2
il y a 2 ans (4e année)	2	2.6
il y a 3 ans (3e année)	1	1.3
il y a 4 ans (2e année)	2	2.6
il y a 5 ans (1e année)	9	11.7
il y a 6 ans (maternelle)	6	7.8
il y a 7 ans (maternelle)	1	1.3
il y a 8 ans (maternelle)	5	6.5
n'a pas fréquenté l'accueil	47	61.0
données manquantes	7	
Total	**84**	**100.00**

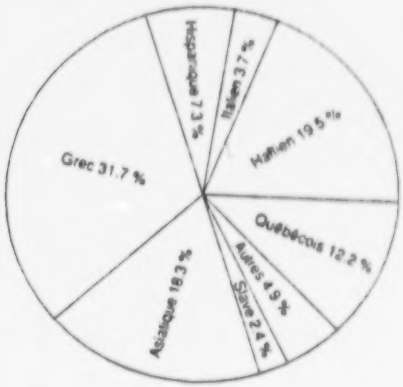

FIGURE 1:

Répartition des sujets du primaire selon leur groupe ethnique d'appartenance

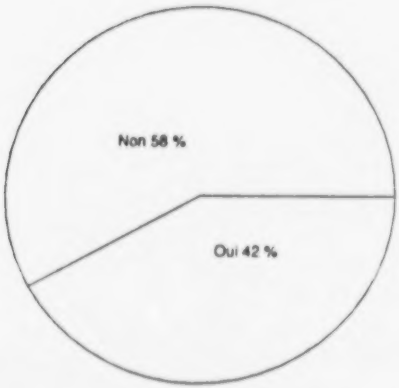

FIGURE 2:

Répartition des sujets du primaire selon la fréquentation des classes d'accueil

La durée du séjour en classe d'accueil a également varié (question 4b):

	N	%
moins d'une année scolaire	5	6.4
une année scolaire	19	24.4
plus d'une année scolaire	7	9.0
n'a pas fréquenté l'accueil	47	60.3
données manquantes	6	
Total	**84**	**100.00**

Le groupe de sujets de 3e secondaire comprend un nombre identique de garçons (N=116, 50%) et de filles (N=116, 50%). L'âge moyen est de 15.10 ans.

En ce qui a trait à leur appartenance à un groupe ethnique en particulier, les sujets se répartissent de la manière suivante:

	N	%
Haïtien	28	12.1
Italien	27	11.6
Portugais	17	7.3
Hispanique	24	10.3
Grec	9	3.9
Asiatique	14	6.0
Slave	3	1.3
Autres	15	6.5
Québécois	95	40.9
Données manquantes	16	
Total	**248**	**100.00**

Le graphique circulaire de la Figure 3 donne un aperçu de cette répartition des sujets selon leur groupe ethnique d'appartenance. Comme l'indique la Figure 4, 64 élèves (27.7% des sujets) déclarent avoir fréquenté une classe d'accueil (question 3) et cela à différents moments de leur scolarité (question 4a):

	N	%
l'année précédente (sec. 2)	7	3.1
il y a 2 ans (sec 1)	5	2.2
il y a 3 ans (6e année)	6	2.7
il y a 4 ans (5e année)	9	4.0
il y a 5 ans (4e année)	9	4.0
il y a 6 ans (3e année)	12	5.3
il y a 7 ans 2e année)	4	1.8
il y a 8 ans (1e année)	2	.9
il y a 9 ans (maternelle)	4	1.8
n'a pas fréquenté l'accueil	167	74.2
données manquantes	23	
Total	**248**	**100.00**

La durée du séjour en classe d'accueil a également varié (question 4b):

	N	%
moins d'une année scolaire	11	4.9
une année scolaire	33	14.6
plus d'une année scolaire	15	6.6
n'a pas fréquenté l'accueil	167	73.9
données manquantes	22	
Total	**248**	**100.00**

FIGURE 3:

Répartition des sujets du secondaire selon leur groupe ethnique d'appartenance

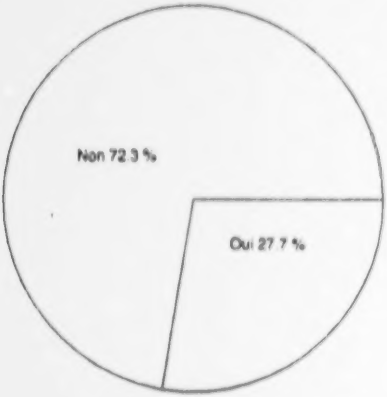

FIGURE 4:

Répartition des sujets du secondaire selon la fréquentaion des classes d'accueil

Les textes analysés

Au primaire, les textes écrits de 80 sujets ont été analysés et au secondaire, ceux de 231 sujets. Pour l'oral, ce sont ceux de 58 sujets au primaire et de 49 sujets au secondaire. La répartition des sujets selon les groupes ethniques est présentée ci-dessous.

Répartition des sujets du primaire selon le groupe ethnique

	Écrit	Oral
Haïtiens	16	15
Italiens	3	
Hispanophones	6	
Grecs	25	21
Asiatiques	15	12
Slaves	2	
Québécois	9	9
Autres	4	1
Total	**80**	**58**

Notons que pour les analyses du primaire, lorsqu'il a été question d'examiner la performance des différents sous-groupes ethniques à l'écrit, nous n'avons pas retenu les textes des Italiens, des Slaves ni ceux du groupe «autres» parce qu'ils n'étaient pas assez nombreux pour faire l'objet de comparaisons. Pour l'analyse par sous-groupes des résumés oraux, le sujet désigné «Autres» n'a pas été gardé.

	Écrit	Oral
Haïtiens	27	22
Italiens	27	
Portugais	17	
Hispanophones	24	1
Grecs	9	
Asiatiques	14	8
Slaves	3	
Québécois	95	16
Autres	15	2
Total	**231**	**49**

Pour les analyses de l'écrit par sous-groupes, nous n'avons cependant pas considéré les textes des sujets slaves et autres pour les raisons évoquées précédemment. Les sujets «Hispaniques» et «Autres» n'ont pas été retenus pour les analyses de l'oral.

3.3 L'ÉLABORATION DE LA TÂCHE EXPÉRIMENTALE

Notre objectif était d'amener l'élève à démontrer sa capacité d'utiliser une langue soutenue orale et écrite dans une tâche qui susciterait l'utilisation de la langue décontextualisée.

Il convenait de choisir une tâche qui serait représentative du genre de tâches qui peuvent être demandées à l'élève et ceci à l'intérieur de plusieurs matières scolaires. Si on considère le genre de tâche proposée en fonction de l'hypothèse de Cummins (1979; 1983) telle que décrite précédemment et en considérant la représen-

tation qu'en ont fait Chamot & O'Malley (1987) en termes de tâche académique, il conviendrait de situer la tâche dans le cadran D, c'est-à-dire, comme une tâche dont le contexte est restreint et qui est exigeante sur le plan académique et cognitif. L'élève doit en quelque sorte présumer des besoins de connaissance de son auditeur ou de son lecteur et lui fournir des renseignements en nombre suffisant pour que ce dernier soit capable de se représenter le film dont il parle. Ne pouvant pas tout retenir, il doit donc réorganiser ou organiser le matériel correspondant au sujet et au contenu du film.

Plusieurs classifications ont été proposées dans le but de définir des situations d'écriture et des types de discours qui soient pertinents dans le contexte de l'éducation: Moffett (1968), Kinneavy (1971), D'Angelo (1975), Britton, Burges, McLeod & Rosen (1975), et Applebee (1981). D'autre part, existent les classifications des linguistes qui permettent de décrire les textes en termes de grammaire, de style et plus récemment de grammaire textuelle. Comme le propose Kadar Fülop (1988), entre les deux se situerait la classification de Werlich (1976). Ce dernier part de l'intérieur des textes pour effectuer ses analyses et montre comment un texte, en tant qu'unité fonctionnelle d'éléments linguistiques, est organisé pour réaliser différents buts de communication. Ainsi, il classifie les textes par types de textes, groupes de textes, formes de textes. Il distingue cinq types de textes comme constituant des normes idéalisées de structuration de texte. «La description» traite de phénomènes factuels dans l'espace; «la narration» de phénomènes dans le temps; «l'exposition» est un type de texte qui analyse des concepts ou qui construit des concepts, en en présentant les éléments constituants dans leur relation logique de l'un à l'autre et ainsi en faisant appel à la compréhension; «l'argumentation» est un type de texte dans lequel le scripteur propose des relations entre des concepts de phénomènes et présente ces derniers en opposition à des propositions alternatives; «l'instruction» est un type de texte dans lequel le scripteur se dit à lui-même ou dit à quelqu'un d'autre quoi faire pour atteindre un certain but. Selon Werlich, ces types de textes apparaissent dans toutes les langues dans des «formes de texte» liées à des situations spécifiques. Enkwist (1984) a cependant

noté que si le modèle de Werlich qui est basé sur la phrase nous permet de constater de quoi ont l'air les phrases d'un texte en termes grammaticaux, il ne permet pas d'expliquer pourquoi le texte fait usage de ces types de phrases en particulier. Pour répondre à la question du pourquoi, il ne faut pas simplement considérer la structure des textes en soi, mais l'envisager comme étant le fruit des buts et des idées du scripteur.

Dans la tâche proposée aux élèves, ce qui leur était demandé, c'était de raconter le film qu'ils venaient de voir. Si on retient la classification de Werlich, la forme de texte auquel correspond la tâche est une narration d'événements dans le temps. Cependant, comme une certaine objectivité était souhaitée de la part du locuteur ou du scripteur pour que l'interlocuteur ou le lecteur soit en mesure de reconstituer le film, on parlerait d'un genre de «rapport objectif». Maintenant, si on considère cette tâche du point de vue de l'enseignement du français, en se référant à la classification des programmes du primaire et du secondaire (Québec 1979; 1980), fortement influencée par les travaux de Jacobson (1960), le texte oral ou écrit demandé à l'élève serait à caractère informatif.

Vähäpassi (1982, 1988) a proposé un modèle général pour la représentation du domaine de l'écrit. Ce modèle montre que les facteurs contextuels importants dans une situation d'écriture sont (a) les exigences cognitives reliées au sujet et au contenu, (b) les exigences sociales et intersubjectives de l'écriture concernant le but et le destinataire, et les exigences linguistiques et rhétoriques concernant le mode de discours. Le modèle présente donc «l'intention/but dominant» comme une des dimensions principales et les «exigences au plan des processus cognitifs» comme l'autre; les modes du discours constituant une dimension complémentaire. Roman Jacobson (1960) a proposé une taxinomie des fonctions de la communication. Comme l'a signalé Valiquette (1979), cette taxinomie a joué d'une grande faveur auprès des milieux pédagogiques québécois. Elle se compose de six fonctions:

1) la fonction métalinguistique mettant l'emphase sur le code utilisé pour transmettre un message (dans

cette classification, la fonction a été considérée comme comprenant également la fonction d'apprentissage selon deux sens particuliers: rapporter et acquérir des connaissances);

2) la fonction expressive, mettant l'emphase sur les pensées, les émotions, et le monde intérieur du scripteur;

3) la fonction référentielle, mettant l'emphase sur le monde extérieur observable en dehors du scripteur et du lecteur;

4) la fonction conative, mettant l'emphase sur les pensées et les émotions du lecteur;

5) la fonction poétique, mettant l'emphase sur l'expression en soi, l'utilisation du langage pouvant être multifonctionnelle à des fins poétiques;

6) la fonction phatique, mettant l'emphase sur les échanges sociaux entre le scripteur et le lecteur.

Bien que les processus cognitifs sous-jacents à l'écriture et à la pensée soient fort complexes, on reconnaît trois stades dans les exigences des tâches d'écriture: ***reproduire***, ***inventer***, ou ***générer*** un nouveau monde possible (Vähäpassi 1988). Dans ce contexte, ***reproduire*** correspond dans le traitement de l'information aux modes de réception, de reconnaissance et de rappel selon lesquels le scripteur copie, cite, prend des notes, etc.; ***réorganiser*** ou ***organiser*** correspond aux modes d'analyse et de structuration dans le traitement de l'information selon lesquels le scripteur raconte, décrit, explique, résume, etc; ***inventer*** correspond aux modes d'évaluation et de génération dans le traitement de l'information, selon lesquels le scripteur analyse, explique, discute, crée un nouveau monde, etc.

L'intérêt du modèle proposé par Vähäpassi est qu'il a l'avantage de tenir compte des relations qui existent entre le scripteur, le lecteur et le message. Bien que les modèles de Moffett (1968), Kinneavy (1971, 1980) et Britton, Burges, McLeod & Rosen (1975) reflètent également cette perception des liens existants entre

ces trois éléments, ils négligent de mentionner la dimension des processus cognitifs. Le rapport étroit entre la pensée et l'écriture y est fait mention mais la relation n'y est pas développée de façon à pouvoir être utilisée dans le contexte de l'éducation.

Dans le contexte de la présente recherche, si l'on veut situer la tâche telle que demandée aux élèves, on peut conclure qu'il s'agit d'un texte informatif dans lequel l'élève devait organiser ou réorganiser l'information qu'il avait pu tirer du visionnement du film en fonction du destinataire absent ce qui exigeait de lui de présumer des besoins d'information de ce dernier et ainsi d'être particulièrement explicite.

Un film a été retenu pour déclencher des discours oraux et écrits. Par la suite, nous avons utilisé des grilles d'analyse pour décrire les productions des élèves. Nous expliquons, dans les pages qui suivent, les raisons qui nous ont fait opter pour ces instruments et nous en décrivons l'utilisation.

3.3.1 **Un Film**

1) L'utilisation d'un film

Le film nous est apparu un moyen privilégié pour stimuler la production orale ou écrite des enfants. Car d'une part, les films occupent une place importante dans la vie des jeunes et d'autre part, le film nous apparaissait susceptible de répondre aux exigences que suppose la formulation d'une tâche dans un contexte de communication. Des chercheurs ont déjà signalé l'importance du choix des situations dans le cadre d'une pédagogie de la communication (LeBlanc & Bergeron, 1986).

Les chercheurs en langue seconde ont longtemps fait usage de l'image comme moyen pour déclencher la production orale et écrite des élèves à des fins d'évaluation. Bien que les qualités de celle-ci soient bien décrites par Toohey (1984), que ce soit pour des opérations de description, d'interprétation, d'explication ou de prédiction, nous avons privilégié le film pour diverses raisons.

Premièrement, le film nous semblait plus dynamique et plus près de la réalité de la classe de langue maternelle. Deuxièmement, la tâche que nous souhaitions proposer aux élèves ne nous semblait pas pouvoir être effectuée par le biais d'une image; un résumé devait être fait à partir d'une situation en évolution. Troisièmement, le film permettait, quand même, de donner à tous les élèves le même stimulus pour la production du discours et ainsi s'avérait un moyen relativement neutre. Chafe (1980) avait par ailleurs souligné l'intérêt d'utiliser un stimulus non verbal qui serait par la suite transformé par les sujets en matériel verbal.

Plusieurs chercheurs ont signalé la nécessité de recueillir une variété de types de textes pour être plus objectif et ainsi contrer le problème de l'expérience que pourraient avoir ou non les étudiants avec certains types en particulier. Dans le contexte des classes d'immersion, Harley et al. (1987) ont soulevé la question de la facilité ou de la difficulté que les élèves peuvent manifester face à différents types de textes. Vähäpassi (1988) a également discuté de cette question au regard de différents systèmes scolaires. Elle signale qu'il importe de se pencher sur un certain nombre de questions entre autres: sur quelles fonctions de l'écriture met-on l'emphase? quelles sont les tâches d'écriture typiques? quels sont les sujets d'écriture typiques? quel genre de consignes serait typique? Ces questions semblaient particulièrement pertinentes pour notre population dont plusieurs membres avaient été socialisés à l'écrit dans d'autres pays.

Söter (1985; 1988) avait identifié la narration comme étant le type de tâche le plus approprié si on considère que tous les élèves sont susceptibles d'avoir eu des expériences avec ce type de discours à l'oral comme à l'écrit. Par ailleurs, comme elle le mentionne, Scribner (1977) avait souligné le fait que la narration est un genre très évolué socialement et que selon Hymes (1974) il est susceptible de varier d'une culture à l'autre et d'une communauté linguistique à l'autre. Prater & Padia (1983) avaient également signalé l'influence de certains modes rhétoriques sur la performance des étudiants dans l'accomplissement d'une tâche. Ainsi, le fait de choisir un mode rhétorique que les élèves avaient en commun permettrait de neutraliser l'effet de l'expérience.

2) Le choix du film

Avant de procéder à la sélection d'un film, il nous est apparu souhaitable de formuler un certain nombre de critères pouvant orienter notre choix.

Étant donné nos objectifs, il était essentiel que le film retenu soit:

a) un film court de moins de dix minutes;

b) un film sans référent culturel explicite;

c) un film sans paroles;

d) un film avec amorce, un déroulement et une fin facilement identifiables;

e) un film comportant des séquences facilement repérables.

Voici brièvement les raisons qui ont prévalu à la formulation de ces critères.

Le critère ***un film court de moins de dix minutes*** a été mis de l'avant car nous souhaitions obtenir de la part des élèves un résumé. Un film trop court aurait sans doute amené les élèves à redonner telle quelle une série de séquences sans les contraindre à choisir les plus importantes pour former un résumé. Un film trop long risquait de ne pas maximiser l'effort d'attention de tous les élèves et ainsi de n'être qu'à la portée des enfants les plus motivés face aux tâches scolaires.

Le critère ***un film sans référent culturel explicite*** a été retenu puisque nous souhaitions placer les sujets dans une situation identique au point de départ. En effet, nous ne voulions pas que certains élèves soient avantagés par rapport à d'autres compte tenu de leur appartenance culturelle. Il fallait le plus possible que les élèves puissent comprendre le film à partir de leur connaissance générale du monde sans avoir à faire des inférences à partir de connaissances spécifiques.

Le critère ***un film sans paroles*** nous est également apparu essentiel car nous voulions que les élèves fassent leur résumé en se référant uniquement à ce qu'ils avaient pu comprendre de l'histoire. Le fait de ne pas faire jouer la composante verbale allait également placer les élèves sur un pied d'égalité en ce qui a trait à la formulation des informations. Au départ, les élèves se verraient placer devant une tâche identique sur le plan de la contextualisation comme sur celui de l'explicitation.

Le critère ***un film avec une amorce, un déroulement et une fin facilement identifiables*** devait nous permettre de formuler un certain nombre d'attentes en ce qui a trait à la cohérence du discours. Comme nous souhaitions analyser la façon dont les élèves parviennent à organiser leur discours, nous voulions mettre à leur disposition une histoire qui comportait ces étapes en soi.

Le critère ***un film comportant des séquences facilement repérables*** viendrait également garantir une certaine objectivité dans l'interprétation qui serait faite des récits des enfants. Pour faire leur résumé, les élèves ne seraient pas placés devant des séquences à interpréter mais bien devant des séquences à traduire en mots pour un destinataire.

3) Le film retenu

Le film qui a été retenu est le suivant:

Chaque enfant
6 mn 13s 106C0079014
R: Eugene Fedorenko P: Derek Lam
Office national du film (ONF)

Pour commémorer la déclaration de l'UNICEF sur les droits de l'enfant, l'ONF a choisi d'illustrer le principe suivant: «L'enfant a droit, dès sa naissance, à un nom et à une nationalité». Ce film d'animation raconte l'histoire d'un enfant rejeté de tous et

recueilli ultimement par deux clochards qui lui donnent amour et tendresse. Film sans paroles, mais où tous les sons sont exécutés par les voix des Mimes électriques (Prix Varna, Chicago, Milan, Espinho, Bilbao, Toronto, Ottawa, New York, San Francisco et un Oscar, à Hollywood).

4) Le contexte de présentation du film

La participation des élèves a été suscitée par la proposition suivante: présenter, à l'intention des élèves d'un autre pays, une description d'un film suffisamment adéquate pour leur permettre de choisir parmi d'autres descriptions qui leur seraient présentées. Cette proposition était formulée par un professeur originaire d'un pays étranger, en stage d'études au Québec. En somme, cette personne pouvait susciter la participation des élèves dans la mesure où elle leur proposait une situation signifiante et un destinataire réel.

Les directives pour l'oral

Les directives données pour le résumé fait oralement étaient les suivantes:

> «Tu as vu le film. Je te demande de le raconter oralement.
>
> Rappelle-toi que c'est à partir de ce que tu vas dire que les élèves sauront choisir le meilleur film.
>
> Sois clair, précis et concis, sans oublier les faits pertinents.
>
> Ne te perds pas dans les détails.
>
> Rappelle-toi que la personne qui t'écoutera n'aura pas vu le film.
>
> Enchaîne bien tes idées.»

Les directives pour l'écrit

Les directives données pour la rédaction du résumé étaient les suivantes:

«Rappelle-toi que c'est à partir de ce que tu vas écrire que les élèves sauront choisir le meilleur film.

Sois clair, précis et concis, sans oublier les faits pertinents.

Ne te perds pas dans les détails.

Rappelle-toi que la personne qui lira ton texte n'aura pas vu le film.

Ton texte doit être divisé en paragraphes.

Enchaîne bien tes idées, connecte bien tes phrases et les paragraphes.

Fais attention à la ponctuation.

Écris les mots correctement.»

Note: Tu as environ 40 minutes pour ce travail.

Le film choisi, sans paroles et sur un thème universel, a été apprécié par les élèves des deux catégories d'âge. La mise en situation nous paraissait valable pour susciter la participation des élèves dans la mesure où elle proposait une situation signifiante et un destinataire réel. L'ordre de présentation des deux tâches a été contrebalancé à l'intérieur du groupe du primaire et de celui du secondaire. Dans l'ensemble, les élèves ont visionné le film et effectué leur production écrite immédiatement après. Les élèves qui ont fait l'oral après l'écrit ont pu le faire sans délai important et il en a été de même pour l'ordre inverse soit l'écrit après l'oral.

3.3.2 Les grilles d'analyse des textes oraux et écrits

Nous avons voulu que les grilles que nous allions utiliser comprennent les différents aspects de la communication signalés comme importants pour la langue décontextualisée. En particulier, nous avons voulu mettre l'accent sur la cohérence telle que mentionnée par différents chercheurs (Charolles, 1978; Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982; Albert, 1985; Ehrlich, 1988, Maguire 1988) et voir quels liens pouvaient exister entre un texte et ses

composantes. Pour pouvoir regarder les textes oraux et écrits dans leur ensemble, il fallait donc arriver à développer des grilles qui permettent de les considérer dans un premier temps sur le plan de l'ensemble puis dans un deuxième temps sur le plan des composantes et ceci indépendamment. C'est également ce qui nous a guidées lorsque nous avons étudié les grilles utilisées présentement dans le milieu scolaire québécois et celles utilisées par d'autres chercheurs en Ontario (Canale et al. 1988) et en Australie (Sôter 1985) dans des contextes qui présentaient beaucoup d'affinité avec le nôtre.

Par ailleurs, il nous est paru essentiel de garder à l'esprit la notion de «textualité» telle qu'exprimée par de Beaugrande (1980) selon laquelle, un texte constitue un tout unifié et signifiant plutôt qu'un fil de mots ou de phrases sans liens. Ainsi, nous avons décidé d'examiner la perception globale ou holistique des textes pour ensuite nous pencher sur les éléments linguistiques. Nous étions cependant très sensibles à certains aspects comme l'expression de la temporalité ou la morphosyntaxe puisqu'ils faisaient constamment l'objet du questionnement d'enseignants qui travaillaient en milieu pluriethnique (Projet de perfectionnement des maîtres en français). Nous n'avons pas développé, dans le cadre de cette recherche, l'aspect théorique de ces questions et nous ne pourrons les traiter; nous tenions cependant à les signaler car elles révèlent un malaise face à la compréhension des erreurs des élèves allophones et surtout face aux étapes pédagogiques à suivre pour les aider. Par ailleurs, nous tenions à mentionner le pourquoi de notre intérêt. Nous avons donc fait en sorte que ces aspects, soit l'expression de la temporalité et la morphosyntaxe, figurent dans les grilles parce qu'ils se sont révélés difficiles à cerner par le biais des instruments conçus dans une optique de français langue maternelle. Nous voulions voir si ces aspects se distinguaient en soi dans les productions des élèves allophones ou s'ils constituaient simplement des manifestations de surface qui font perdre de vue la globalité du texte.

En effet, en ce qui a trait à la morphosyntaxe, il importe de se rappeler que, bien que les différentes fonctions du mot se

retrouvent dans toutes les langues, les notions que les différentes catégories de mots recouvrent sont parfois différentes. Par exemple, de très nombreuses langues ne connaissent pas la distinction du genre, le pluriel n'est pas nécessairement marqué, l'usage de l'article est restreint. Il nous intéressait de voir si après quelques années d'études en français, les élèves étaient parvenus à maîtriser les aspects du français qui en début d'apprentissage semblent complexes à acquérir.

En ce qui a trait à l'expression de la temporalité, celle-ci ne se manifeste pas nécessairement par des modifications de l'entité verbe mais elle peut être marquée par le recours à des indices de temps véhiculés par des adverbes. La concordance des temps s'avère fort complexe en français; il suffit de penser aux valeurs aspectuelles d'accompli et d'inaccompli pour l'expression du passé. Des recherches ont été entreprises auprès d'élèves appartenant au secteur de l'immersion pour tenter de cerner la nature et les causes des difficultés rencontrées (Harley, 1987). Des linguistes se sont penchés sur l'utilisation des passés de narration chez de jeunes portugais (Connors, Reighard et Rodrigues Vieira, 1985). Nous comptions vérifier dans quelle mesure les élèves allophones parvenaient à maîtriser l'expression de la temporalité alors que présentement, cet aspect du français n'occupe pas une place importante dans les contenus d'enseignement que ce soit au primaire ou au secondaire.

La morphologie du verbe constitue également un aspect intéressant. En effet, celle-ci se caractérise par l'utilisation de la flexion. Dans les langues agglutinantes ou isolantes, cette notion de flexion n'existe pas. Dans le programme d'enseignement du primaire, la notion de conjugaison se résume à l'étude des finales de verbes. La formation radical et terminaison n'est pas à l'étude. Seul un document d'appoint suggère l'étude de plusieurs verbes irréguliers en faisant remarquer que ces verbes connaissent des variations du radical (Québec, 1986).

3.3.2.1 *La grille de l'écrit*

1) L'élaboration de la grille de l'écrit

Pour l'élaboration d'une grille d'analyse des textes écrits, nous nous sommes d'abord référées aux documents suivants qui sont présentement en usage dans le milieu scolaire ou qui servent d'instruments de référence:

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DGDP. (1979). *Programme d'études, primaire, français langue maternelle.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DGDP. (1981). *Programme d'études, secondaire, français langue maternelle.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1983). *Guide d'évaluation en classe, primaire, français.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1984). *Guide d'évaluation en classe, secondaire, français.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1984). *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 6e.* Québec.

Claude Germain et Rita-Éva Lapointe. (1984). *L'évaluation de la communication écrite.* P.P.M.F., primaire, Université de Montréal.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DGDP. (1986). *Développement de l'habileté à écrire, Exigences minimales, Primaire, Sixième année.* Québec.

Cette façon de procéder nous a permis, d'une part, de tenir compte des orientations générales des programmes d'études du régime pédagogique en vigueur et, d'autre part, de centrer l'analyse sur ce qui fait l'objet de l'apprentissage. La didactique du français étant présentement axée sur les fonctions de la communication, il était essentiel que la grille d'analyse soit composée de critères permettant d'analyser comment l'élève parvient à exercer une fonction du langage lors de la production d'un discours à l'intention d'un destinataire.

Nous avons également examiné les instruments utilisés dans d'autres recherches sur les productions orales ou écrites d'élèves pour qui la langue maternelle n'est pas la langue des apprentissages scolaires, notamment les travaux de Canale et al. (1988) et ceux de Harley et al. (1987) à l'IEPO de même que ceux de Söter (1985). Nous souhaitions voir dans quelle mesure les critères utilisés par ces chercheurs correspondaient à ce qu'on était susceptible de trouver dans le milieu scolaire

La recherche de Canale et al. portait sur les habiletés de rédaction d'élèves de 9e et 10e années en français langue maternelle et en anglais langue seconde. Le principal but de la recherche était de saisir à quel point les forces et les faiblesses des étudiants franco-ontariens appartenant à un groupe minoritaire écrivant en FL1 se voyaient refléter dans leurs écrits en AL2. Dans cette recherche, les juges ont d'abord posé un jugement holistique en utilisant une échelle de 1 à 10 points. Puis ils ont appliqué une grille analytique comprenant 20 critères en utilisant cette fois une échelle de 0 à 4. Les 20 critères peuvent être ramenés à cinq aspects de l'écrit liés à l'utilisation de la langue standard et à la conformité aux conventions de la langue écrite, à l'efficacité pour le lecteur, à l'image du scripteur, et à la qualité du message.

Dans le cadre d'une analyse transculturelle du discours, Söter (1985) a analysé les productions écrites d'élèves de 6e et de 11e années en Australie pour qui l'anglais constituait une troisième langue. Un des objectifs de cette recherche était de saisir les préférences stylistiques des sujets appartenant à différents groupes linguistiques. S'inspirant des travaux de Carroll (1960) et de ceux de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (1982) portant sur l'évaluation des productions écrites, Söter a utilisé la méthode des vecteurs stylistiques et une échelle de 1 à 4 de même qu'une grille d'évaluation holistique et analytique pour évaluer la qualité des productions écrites. La grille utilisée par Söter est une adaptation de la grille de l'IEA. Elle couvre cinq aspects de la production écrite soit: la qualité et l'étendue du contenu,

l'organisation et la présentation du contenu, le style et la forme, le respect du code orthographique, de la syntaxe, de la grammaire, de la ponctuation, de l'orthographe et la réaction affective du juge.

Globalement ces instruments présentent beaucoup d'affinité avec les instruments conçus au Québec en ce qui a trait aux aspects linguistiques. Dans les deux cas, ils mettent cependant un peu plus l'accent sur certains aspects stylistiques de la production écrite.

Les différents instruments conçus au Québec avaient plusieurs points en commun puisqu'ils avaient tous été générés dans la même perspective soit: permettre d'analyser les productions des élèves en fonction de l'organisation du discours et également de ses composantes linguistiques. En procédant à l'étude de ces différentes grilles et des applications qu'elles pouvaient susciter, il nous est apparu que les seuls aspects qui pouvaient les distinguer se situaient au regard de la place que l'on accordait à tel ou tel élément. Certaines semblaient cependant diriger d'abord le lecteur vers l'unité phrase plutôt que vers l'unité texte.

Une utilisation de ces différentes grilles lors de l'analyse de textes recueillis au moment d'une pré-expérimentation a suscité chez nous un certain nombre de questions. En effet, pour certaines catégories, les instruments nous ont semblé manquer de raffinement de sorte que plusieurs manifestations que nous repérions de façon assez fréquente dans des textes produits par des enfants allophones demeuraient inclassables ou du moins devaient être assimilées à d'autres manifestations. Ceci aurait pu entrainer des confusions lors de l'interprétation. C'est ainsi que nous avons décidé de revoir les grilles en fonction de ces observations et de les modifier compte tenu du contexte dans lequel devait se dérouler l'expérimentation. Il nous fallait prendre en considération que ces divers instruments avaient été conçus au regard du programme québécois de français langue maternelle et que nous voulions analyser les productions écrites de sujets francophones et allophones.

C'est donc l'expérience pratique qui nous a suggéré les modifications que nous avons apportées. Ainsi, nous avons placé la ***conformité*** en premier lieu afin que le jugement de globalité soit formulé après une première lecture du texte, puis introduit quelques critères et procédé au déplacement de quelques autres:

1° Nous avons attribué trois critères pour juger de ***l'organisation des phrases*** soit: la clarté et le découpage, la complexité et la variété, la ponctuation et les majuscules;

2° Nous avons ajouté des critères à l'intérieur de la catégorie ***code grammatical*** pour obtenir les éléments suivants: la morphosyntaxe, la temporalité, les finales des verbes, les accords en genre et en nombre;

3° Nous avons annulé la catégorie ***calligraphie*** pour la remplacer par ***écriture***.

Nous avons également consulté les grilles utilisées en évaluation sommative au secondaire. Elles s'avéraient plus raffinées que celles du primaire en ce qui a trait au discours en fonction du destinataire mais assez semblable dans l'ensemble. Les instruments d'évaluation formative conçus pour aider l'élève en cours de rédaction ne pouvaient être utilisés dans notre contexte. Nous avons donc décidé de travailler avec une grille modifiée pour les deux niveaux scolaires.

Nous exposons dans la description de la grille les réalités correspondant aux différents items que l'on retrouve dans celle-ci. Nous expliquons alors les raisons qui ont motivé la présence de tel ou tel critère.

2) Le choix d'une échelle d'appréciation

Pour procéder à la consignation des opinions à propos de la qualité des textes produits, nous avons utilisé une échelle descriptive à cinq échelons. À chacun des échelons correspond une

manifestation observable ce qui permet au juge de formuler un jugement en s'appuyant sur des indices facilement repérables dans les textes.

3) Démarche d'analyse suivie par les juges

Les textes ont été analysés à l'aide de la grille par deux juges, formés en didactique des langues et en linguistique, qui travaillaient chacun sur une copie distincte. Ils disposaient de crayons de couleur pour noter à même les textes les manifestations qu'ils observaient et à partir desquelles ils devaient formuler leur jugement et ainsi attribuer telle ou telle cote. Une couleur donnée correspondait à chacun des items figurant dans la grille. Cette façon de procéder devait permettre un retour rapide sur les indices qui avaient amené un juge à choisir une cote en particulier.

Après l'analyse de chaque texte, les juges échangeaient entre eux pour revoir les cotes qu'ils avaient attribuées en fonction de chacun des items de la grille. S'il y avait accord, ils procédaient à l'item suivant; s'il y avait désaccord, ils révisaient les éléments qui les avaient amenés à tel ou tel choix de cote. S'il s'agissait d'une erreur d'observation ou d'interprétation, le rajustement était apporté sans plus de discussion; par contre, s'il y avait mésentente causée par une interprétation distincte, la cote portée à la grille était encerclée pour signifier qu'il y avait eu discordance en regard du jugement formulé. Une période d'entrainement préalable au codage des textes retenus pour l'étude a permis aux juges de valider la procédure et de s'entendre sur leurs critères d'évaluation.

4) Présentation des catégories et des critères de la grille

Nous présentons dans les pages qui suivent les catégories ainsi que les critères retenus dans la composition de la grille. Nous décrivons également comment chacun des critères devait être interprété dans la démarche d'analyse des textes. Par ailleurs, nous donnons le genre de manifestation qui correspond aux différents échelons.

Nombre de mots

Les mots ont été comptés dans chacun des textes. La technique utilisée a été de compter chacun des mots quelle que soit sa nature grammaticale. La longueur du texte a été utilisée comme coefficient de pondération pour contrôler l'effet de ce facteur sur les évaluations. Par exemple, il faut éviter que l'élève qui produit un texte plus long soit nécessairement pénalisé par la présence d'un nombre plus élevé d'erreurs. Par ailleurs, les textes de moins de 50 mots qui étaient manifestement trop courts pour être analysés n'ont pas été considérés et se sont vus attribuer une cote «1» pour le jugement global. Enfin, comme les textes ont été évalués en fonction de la présence ou de l'absence relative de certaines erreurs, les juges ont passé en revue les textes en ce qui a trait aux aspects liés à la maîtrise de code grammatical ou orthographique de façon à s'assurer que les élèves n'étaient pas pénalisés peu importe la longueur du texte produit.

La grille d'analyse des résumés écrits et la signification des échelons est présentée sous forme résumée à l'Annexe 1. La grille est également présentée sous forme de tableau à l'Annexe 3. Le tableau permet de considérer les sous-catégories de la grille soit les aspects de la production qui ont fait l'objet d'analyses.

1. TEXTE

Jugement global ou holistique

Cette catégorie correspond au texte dans son ensemble. Il s'agit donc pour le lecteur de juger suite à une première lecture de la qualité de l'ensemble du texte. Dans le cas présent, la tâche du scripteur est de faire un résumé pour un destinataire qui ne possède aucune information sur le sujet. Le texte à produire est donc de type informatif et il importe que les informations essentielles soient présentes et explicites pour que le lecteur puisse reconstruire le sens de l'histoire. Par ailleurs, comme l'une des qualités d'un résumé est la concision, il appartient au lecteur de juger si ce critère a été respecté.

Démarche des juges. — Les juges effectuent une première lecture du texte et posent un jugement global.

1. N'a pas résumé.
2. A résumé de façon insatisfaisante pour le destinataire.
3. A résumé de façon peu satisfaisante pour le destinataire.
4. A résumé de façon satisfaisante pour le destinataire.
5. A résumé de façon très satisfaisante pour le destinataire.

2. ORGANISATION DU TEXTE

Cette catégorie regroupe des critères permettant de porter un jugement sur la structure du texte.

Découpage du texte

À ce critère correspond la façon dont l'élève a découpé son texte pour le rendre facilement lisible pour son destinataire ainsi

a) le choix d'un titre pour donner au lecteur une idée du sujet traité dans le texte;

b) la présence d'une introduction qui permet au lecteur d'amorcer la lecture du texte en se faisant rapidement une idée de son sujet;

c) la répartition du texte en paragraphes correspondant à des regroupements d'information;

d) la présence d'une conclusion qui indique au lecteur qu'il a maintenant en main toutes les informations essentielles.

Titre

Le titre doit refléter ou la ***portée*** du film soit que chaque enfant a droit à un foyer, à être pris en charge ou l'***idée*** du film qui

est qu'un enfant est rejeté, abandonné de tous mais qui est ultimement recueilli par des clochards malgré leur situation précaire. Les attentes pour une cote élevée vont donc dans le sens d'un titre cernant l'idée de bébé «abandonné», «rejeté», «sans maison».

Démarche des juges. — Selon leur affinité plus ou moins directe avec le sujet, les titres reçoivent une cote plus ou moins élevée. Par exemple, un titre comme «Des difficultés» reçoit la cote 4, «Chaque enfant» la cote 3, «Résumé du film» la cote 2.

1. Absence de titre.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.
3. Présence et en relation avec un élément du film.
4. Présence et en relation avec l'idée du film.
5. Présence et résume l'idée du film.

Introduction

L'introduction doit en quelques lignes donner une idée brève de l'histoire, c'est-à-dire, le fait qu'un enfant passe entre les mains de différentes personnes ou, encore, d'un foyer ou d'un lieu à un autre.

Démarche des juges. — La cote est attribuée en fonction de son degré d'affinité avec cette idée.

1. Absence d'introduction.
2. Présence d'une amorce de texte sans relation avec le sujet du film.
3. Présence d'une amorce de texte en relation partielle avec le sujet du film.
4. Présence d'une amorce de texte avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence d'une amorce de texte qui donne une idée complète de l'histoire.

Paragraphes

Le découpage d'un texte en paragraphes en facilite la lecture. Dans cette tâche d'écriture, ce qui est considéré, c'est comment le scripteur parvient à appliquer un certain découpage en fonction de regroupements d'idées liés au déroulement du film.

Démarche des juges. – Les juges considèrent la présence des paragraphes et s'assurent qu'ils correspondent effectivement à des regroupements d'idées.

1. Absence de paragraphes.
2. Présence sans correspondance à des regroupements d'idées.
3. Présence avec et sans correspondance à des regroupements d'idées.
4. Présence avec correspondance à des regroupements d'idées pour le récit uniquement.
5. Présence avec correspondance constante à des regroupements d'idées que ce soit pour le récit comme pour l'introduction et la conclusion.

Conclusion

La conclusion doit en quelques lignes résumer l'idée ou la portée de l'histoire: des gens recueillent l'enfant rejeté de tous malgré leur situation précaire.

Démarche des juges. – Les cotes sont attribuées en fonction du degré d'affinité de la conclusion avec le sujet et de la qualité de l'inférence: l'élève parvient à rendre explicite la notion de «bébé abandonné ou rejeté» et le fait que des gens démunis le prennent en charge sans se soucier de leur situation sociale.

1. Absence de conclusion.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.

3. Présence et en relation avec le sujet du film.
4. Présence avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence avec inférence en relation directe avec le sujet du film.

Cohérence du texte

À ce critère correspond la structure interne du texte: comment l'élève est parvenu à organiser son texte pour qu'il soit facilement compréhensible pour le lecteur. La présence d'un ***ordre logique*** dans la présentation des informations crée pour le lecteur un fil conducteur qui lui permet de saisir le message global du texte. Les ***liens*** choisis facilitent également le passage d'une information à une autre ou d'un groupe d'informations à un autre. Plus ils sont explicites et variés plus ils sont efficaces et permettent au lecteur d'établir le lien souhaité (temps, cause, addition, ajout, illustration, nuance, opposition). Enfin, la présence de ***référents*** identifiables permet au lecteur de repérer facilement dans le texte à qui et à quoi réfère le scripteur.

Ordre logique

Un des critères de choix du film avait été le fait qu'il comporte des séquences facilement identifiables que les élèves auraient à traduire en mots. Est considéré comme ***thème principal***, l'idée d'un bébé qui est rejeté ou qui n'est pas pris en charge parce que les gens sont trop occupés et n'ont pas le temps et aussi parce qu'ils privilégient leurs occupations ou préoccupations personnelles présentes. La notion de ***passage*** réfère aux séquences importantes du film soit:

- un homme d'affaires qui est très occupé;
- des vieux qui ont déjà un chien;
- un couple dont une des personnes ne souhaite pas d'enfant de peur de perdre ses privilèges;

- un bébé lancé au dépotoir après être passé de porte en porte;
- un bébé recueilli par des clochards.

Démarche des juges. – Les attentes des juges vont dans le sens d'une présence de passages correspondant aux séquences importantes du film et liés au thème principal.

1. Absence d'ordre logique (information éparpillée).
2. Présence d'informations permettant de comprendre des éléments du thème principal.
3. Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal.
4. Présence de passages permettant de comprendre le thème principal.
5. Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal.

Liens

Sont considérés comme peu explicites des liens comme «et» particulièrement lorsqu'ils se répètent tout au long du texte. L'introduction de variantes au «et» par l'utilisation de «puis», «après» est considérée comme plus explicite. La variété naît de l'utilisation en alternance de liens comme «ensuite», «parce que», «de plus», «alors», etc.

Démarche des juges. – Les juges soulignent les mots liens puis procèdent à un jugement en fonction du degré d'explicitation et de la fréquence d'utilisation.

1. Absence de liens.
2. Présence de quelques liens peu explicites entre les informations.
3. Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations.

4. Présence constante le plus souvent variée de liens explicites entre les informations.
5. Présence constante et toujours variée de liens explicites entre les informations.

Référents

Ce qui est considéré ici, c'est le fait que l'élève utilise des pronoms, des indices de temps et de lieu que le lecteur est capable de relier au bon référent dans le texte.

Démarche des juges. — Lors de la lecture des copies, les juges indiquent par une flèche ou une flèche brisée si oui ou non il est possible de retrouver le référent dans le texte.

1. Absence de référents.
2. Présence d'un très grand nombre de référents non identifiables.
3. Présence de plusieurs référents non identifiables.
4. Présence de peu de référents non identifiables.
5. Présence constante de référents identifiables.

3. CHOIX DE L'INFORMATION

À cette catégorie correspond les choix qu'a pu effectuer le scripteur compte tenu de son intention, de son destinataire et du contexte de production. Dans le cas d'un texte informatif, il faut vérifier

1° si l'élève a su choisir les informations essentielles et en nombre suffisant et par ailleurs, s'il a fourni des détails qui contribuent à enrichir la compréhension du lecteur ou à lui faire perdre le fil conducteur;

2° si le lexique permettant de transmettre ces informations est suffisamment précis et diversifié pour créer chez le lecteur des images claires.

Suffisance et pertinence

Sont considérées comme essentielles les informations qui permettent de comprendre l'histoire; un jeune enfant passe entre les mains d'un homme d'affaires, de vieux, d'un couple, se retrouve dans un dépotoir et est enfin recueilli par des clochards. Les détails sont utiles s'ils permettent de mieux comprendre l'histoire. Par exemple, l'homme d'affaires est constamment sollicité par téléphone, les vieux ont déjà un chien qui demande de l'attention, le mari veut que sa femme continue à s'occuper des tâches domestiques et enfin, les clochards prennent soin du bébé. D'autres détails sont jugés non pertinents car ils contribuent à une surcharge d'information et font perdre le fil conducteur. Ex.: le chien qui fait la vaisselle et passe l'aspirateur pour attirer l'attention.

Démarche des juges. — Les juges vérifient dans quelle proportion les informations essentielles sont présentes et si les détails sont directement liés à ces informations ou pas.

1. Absence des informations essentielles.
2. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées d'une foule de détails inutiles.
3. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées de plusieurs détails inutiles.
4. Présence d'une partie des informations essentielles sans détails inutiles.
5. Présence des informations essentielles sans détails inutiles.

Lexique précis et diversifié

Le lexique qui a été considéré est celui qui est directement lié à l'histoire. L'utilisation d'un certain nombre de mots spécifiques plutôt que génériques rend une histoire plus explicite pour le lecteur. Les mots jugés importants sont les suivants: hommes d'affaires, des vieux, vieillards, personnes âgées, abandonné, rejeté, couple, amoureux, mari, époux, épouse, jaloux, occupé, carrosse, dépotoir, clochards.

Démarche des juges. – Les juges vérifient si le lexique précis est présent et dans quelle proportion.

1. Absence de lexique précis et diversifié.
2. Présence fréquente d'un lexique peu précis.
3. Présence fréquente d'un lexique précis mais non diversifié.
4. Présence constante d'un lexique précis mais non diversifié.
5. Présence constante d'un lexique précis et diversifié.

4. ORGANISATION DES PHRASES

À cette catégorie correspond la façon dont le scripteur a organisé les phrases qui forment son texte. Ainsi le lecteur peut se retrouver devant un texte où

1° les phrases sont claires et bien découpées et ainsi faciles à lire et ne posant pas d'ambiguïtés au niveau de leur interprétation;

2° les phrases sont complexes et variées et ainsi susceptibles d'exprimer des messages bien développés et de maintenir son attention;

3° la ponctuation et les majuscules contribuent à rendre le texte plus lisible.

La maîtrise ou non de ces différents critères par le scripteur influe sur la qualité du texte.

Clarté et découpage

Sont considérées comme claires les phrases qui se lisent facilement et se comprennent aisément: le message qu'elles véhiculent est facile à saisir. Les phrases sont considérées confuses lorsqu'elles se composent de plusieurs idées sans pour autant que

les liens entre celles-ci soient explicites. Le lecteur doit souvent reprendre la lecture pour trouver les liens. Le découpage est pris ici dans le sens d'une coupure effectuée entre les idées exprimées.

Démarche des juges. – Les juges indiquent le début et la fin des phrases puis constatent le nombre relatif de phrases confuses et mal découpées.

1. Absence de phrases claires et bien découpées.
2. Présence d'un très grand nombre de phrases confuses et mal découpées.
3. Présence de plusieurs phrases confuses et mal découpées.
4. Présence de peu de phrases confuses et mal découpées.
5. Présence constante de phrases claires et bien découpées.

Complexité et variété

Sont considérées comme phrases complexes les phrases qui présentent des structures autres que celle de sujet-verbe-complément. L'attention est donc portée aux subordonnées, subordonnées relatives, circonstancielles, causales, etc. La variété naît du souci de ne pas bâtir toutes les phrases sur le même schéma et d'apporter de la précision dans l'expression des idées.

Démarche des juges. – Les juges marquent les phrases complexes puis évaluent la variété.

1. Absence de phrases complexes et variées.
2. Présence de peu de phrases complexes et non variées.
3. Présence de plusieurs phrases complexes mais non variées.
4. Présence d'un très grand nombre de phrases complexes mais non variées.
5. Présence constante de phrases complexes et variées.

Ponctuation et majuscules

La ponctuation est considérée en fonction du rôle de découpage qu'elle exerce entre les phrases ou les parties de phrases. Aussi, la ponctuation peut-elle être plus ou moins appropriée compte tenu de sa nature ou de la place qu'elle occupe.

Démarche des juges. – La ponctuation est mise en relief puis considérée sous un angle de fréquence et d'appropriation.

1. Absence d'utilisation de ponctuation comme de majuscules.
2. Présence peu fréquente d'une utilisation de la ponctuation comme de la majuscule et pas toujours appropriée.
3. Présence fréquente d'une utilisation de la ponctuation comme de la majuscule et pas toujours appropriée.
4. Présence constante d'une utilisation de la ponctuation et de la majuscule mais pas toujours appropriée.
5. Présence constante et appropriée de l'utilisation de la ponctuation et de la majuscule.

5. CODE GRAMMATICAL

À cette catégorie, correspondent plusieurs critères dont le respect n'est pas essentiel à la compréhension du message mais qui contribuent néanmoins à lui donner plus de qualité. La ***morphosyntaxe*** couvre toutes les transformations que subissent les mots à l'intérieur d'une phrase et toutes les règles de combinaison de ces mots dans la phrase. Ainsi ce critère permet de vérifier la maîtrise de plusieurs aspects du français: les partitifs, les pronominaux, le choix des prépositions, l'ordre des mots, les contractions du radical et de la terminaison dans la formation des verbes. La ***temporalité*** correspond à l'emploi approprié de tel ou tel temps de verbe compte tenu du texte produit et également à la concordance des temps de verbe à l'intérieur d'un même texte. Sous le critère ***finale des verbes*** est notée l'application correcte de la finale

compte tenu de la relation à telle ou telle personne peu importe la place du verbe dans la phrase. Le critère ***accords en genre et en nombre*** réfère à l'application des conventions du genre et du nombre.

Morphosyntaxe

En ce qui a trait à la morphosyntaxe, il s'agit de vérifier si l'élève se conforme aux règles du français quant aux aspects mentionnés précédemment. À titre d'exemple, voici le genre d'erreurs qui sont considérées «...avait plein feuilles.» (6A, S6, EL9); «...le bébé été peur.» (6A, S6, EL9); «Son ami du monsieur...» (6A, S8, EL13); «il avait» pour «il y avait» (6C, S3, EL4); «...il sonne la porte» (6D, S3, EL16); «...mis le bébé au dessous d'une tapis.» (6C, S3, EL4); «...c'est comme réalité ce n'est pas en bonhomme» (Gr 02, S7, EL 7-8); «Les font la même chose anonymement.» (Gr 02, S7, EL 19); «...la femme supplie à son amant...» (Gr 02, S32, EL 22); «...le bébé a tombé.» (Gr 03, S14, EL9).

Démarche des juges. – Les juges soulignent les passages où les formes utilisées par l'élève ne sont pas exactes ou du moins conformes aux règles du français. La cote est attribuée en fonction du nombre relatif de passages erronés.

1. Absence de morphosyntaxe.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs morphosyntaxiques.
3. Présence de plusieurs erreurs morphosyntaxiques.
4. Présence de peu d'erreurs morphosyntaxiques.
5. Présence constante d'une morphosyntaxe exacte.

Temporalité

Les attentes en termes de temporalité sont directement reliées à la tâche d'écriture de l'élève. Pour faire son résumé,

l'élève pouvait utiliser le présent de narration ou, encore, l'imparfait en concordance avec le passé composé et le passé simple. L'utilisation de verbes à l'infinitif alors qu'un autre mode s'impose est considéré comme une absence de marques de temporalité. Ex.: «Elle prendre...» (6A, S13, EL6); «...il la mettre» (6A, S20, EL5); «Ça c'est commencé un jour quand travailler.» (Gr 02, S15, EL 1-2); «...la carrosse s'arrêter devant la porte.» (Gr 04, S19, El 21).

Démarche des juges. – Les temps des verbes inappropriés sont soulignés. Une cote est attribuée compte tenu du nombre relatif de temps de verbes inappropriés.

1. Absence de marques de temporalité sur le verbe.
2. Présence d'un très grand nombre de temps de verbes inappropriés.
3. Présence de plusieurs temps de verbes inappropriés.
4. Présence de peu de temps de verbes inappropriés.
5. Présence constante de temps de verbes appropriés.

Finales des verbes

Démarche des juges. – Les finales de verbes erronés sont encerclées et la cote est apportée compte tenu du nombre relatif d'erreurs. C'est donc essentiellement un jugement orthographique des finales qui est posé.

1. Absence de finales appropriées.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les finales des verbes.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les finales des verbes.
4. Présence de peu d'erreurs sur les finales des verbes.
5. Présence constante de finales de verbes appropriées.

Accords en genre et en nombre

Démarche des juges. – Les accords non réussis sont marqués dans les textes. La cote est donnée en fonction du nombre relatif d'erreurs présentes dans le texte.

1. Absence d'accords en genre et/ou en nombre.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
3. Présence de plusieurs erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
4. Présence de peu d'erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
5. Présence constante d'accords en genre et/ou en nombre.

6. CODE ORTHOGRAPHIQUE

Deux aspects de la maîtrise de l'orthographe correspondent à cette catégorie: la maîtrise de l'orthographe d'usage et celle de l'orthographe des homophones. Le critère ***orthographe d'usage*** permet de tenir compte de la façon dont l'élève parvient à orthographier les mots qu'il utilise et le critère ***homophones*** permet de voir si l'élève sait bien orthographier tel ou tel mot quand bien même sa sonorité est identique à celle d'un autre mot.

Orthographe d'usage

Démarche des juges. – Les mots qui sont mal orthographiés sont soulignés. La cote est attribuée en fonction du nombre relatif d'erreurs trouvées dans le texte. Exemples d'erreurs: une carosse (6C, S10, EL 28); jalou (6D, S4, EL 7); enbemdonné (6C, S5, EL 9); entraint (Gr 02, S32, EL 12); la viellar (Gr 01, S22, El 23); la music (Gr 06, S4, EL 12); le chien a trister (Gr 06, S6, EL 16).

1. Absence d'un système d'orthographe d'usage.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs orthographiques.

3. Présence de plusieurs erreurs orthographiques.
4. Présence de peu d'erreurs orthographiques.
5. Présence constante d'une orthographe exacte.

Homophones

Démarche des juges. – Les homophones mal orthographiés sont soulignés d'un trait intermittent. La cote est attribuée en fonction du nombre relatif d'erreurs relevées.

1. Absence d'un système de différenciation orthographique entre les homophones.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les homophones.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les homophones.
4. Présence d'une ou deux erreurs sur les homophones.
5. Présence constante d'une orthographe exacte des homophones.

7. ÉCRITURE

Cette catégorie couvre deux aspects de la lisibilité d'un texte: la façon dont l'élève utilise la surface d'écriture et la clarté de la calligraphie. Un texte lisible est réparti de façon régulière sur la page. Un texte bien calligraphié est un texte facilement accessible au lecteur qui n'a pas à deviner des mots.

Démarche des juges. – Les juges portent leur jugement à partir de leur lecture effective d'un texte et attribuent une cote en fonction de l'accessibilité de ce texte.

1. Utilisation d'une écriture illisible.
2. Utilisation d'une écriture difficilement lisible.
3. Utilisation d'une écriture passablement lisible.

4. Utilisation d'une écriture lisible.
5. Utilisation d'une écriture très lisible.

3.3.2.2 *La grille de l'oral*

1) L'élaboration de la grille de l'oral

Pour l'élaboration d'une grille d'analyse des résumés oraux nous nous sommes d'abord référées aux documents suivants:

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DGDP. (1979). *Programme d'études, primaire, français langue maternelle.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DGDP. (1981). *Programme d'études, secondaire, français langue maternelle.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1983). *Guide d'évaluation en classe, primaire, français.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1984). *Guide d'évaluation en classe, secondaire, français.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1984). *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 6e.* Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. DÉP. (1986). *Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, français classe d'accueil, classe de francisation, primaire.* Québec.

Cette façon de procéder nous a permis, d'une part, de tenir compte des orientations générales du programme d'études du régime pédagogique en vigueur, et d'autre part, de centrer l'analyse sur ce qui fait l'objet de l'apprentissage. La didactique du français étant présentement axée sur les fonctions de la communication, il était essentiel que la grille d'analyse soit composée de critères permettant d'analyser comment l'élève parvient à exercer une fonction du langage lors de la production d'un discours à l'intention d'un destinataire.

Nous avons pris connaissance de travaux de Toohey (1984) dans le développement d'un test de compétence linguistique à partir de la typologie des échanges langagiers dans un milieu scolaire de Tough (1977): description, interprétation, explication, prédiction, interaction. Toohey a proposé d'utiliser une tâche évaluative pour mesurer la compétence langagière dans chacune de ces catégories: description d'une image, rappel d'histoire, explication d'un jeu, prédiction à partir d'images ambiguës, demande. Les critères d'évaluation sont les suivants: la prononciation, la sophistication syntaxique, la richesse de l'information, le vocabulaire, l'unité (organisation de la forme et des idées) et la réussite de la tâche dans son ensemble. Les différents critères sont mesurés à partir d'une échelle de cinq points sauf celui pour la réussite de la tâche pour lequel une échelle de sept points est utilisée.

Nous avons également examiné les instruments utilisés dans des recherches sur les productions orales d'élèves allophones notamment les travaux effectués par l'IEPO (voir Cummins, Lopes & King, 1987). Dans un test exigeant des élèves de 7e année qu'ils racontent une histoire à partir d'une série d'images, les juges ont effectué une évaluation globale des productions orales à l'écoute des enregistrements et une évaluation détaillée à partir des transcriptions. L'analyse détaillée portait sur l'aspect discursif (la présentation du contexte de l'histoire et des personnages, la séquence logique des événements, les référents et les connecteurs), l'aspect sociolinguistique (les interruptions, les façons de prendre la parole, les marques de politesse, l'utilisation des semi-auxiliaires, la voix indiquée par la structure grammaticale ou par l'intonation, les propositions conditionnelles, l'utilisation de procédés d'atténuation, l'ajout d'explications) noté sur 8 points, les sujets pouvant obtenir 0 ou 1 point pour chacun des items.

La méthode de Toohey nous a semblé pouvoir saisir les aspects importants de la compétence de communication dans un contexte scolaire. La recherche de Cummins et al. nous a également parue pertinente dans le contexte de cette recherche puisque les mêmes mesures étaient prises en L1 (portugais) et en L2 (anglais). En ce qui concerne la présente recherche, il nous paraissait

souhaitable d'utiliser un genre d'instrument susceptible de refléter l'enseignement et l'apprentissage tels qu'envisagés dans le milieu scolaire québécois. Ces recherches nous ont toutefois permis d'avoir un regard critique sur les instruments disponibles dans le milieu québécois. Entre autres, nous avons retenu l'importance de distinguer entre le jugement global et le jugement analytique posé sur les productions.

Nous avons également exploré la littérature portant sur les rappels d'histoire (Brewer 1985; Connor 1984; Scollon & Scollon 1981; Tannen 1980; Mandler et al. 1977; Kintsch & Greene 1978) sans pouvoir en tirer une façon de procéder qui puisse se rapprocher suffisamment de nos objectifs. Nous en avons cependant dégagé un certain nombre d'éléments de réflexion susceptibles de nous éclairer dans la discussion des résultats: la présence de traits culturels dans les rappels.

Conçues dans une perspective d'évaluation formative les grilles d'observation de l'habileté à exercer telle ou telle fonction du langage développées au MEQ proposent de cerner deux aspects de la communication: le choix des informations et la manière de dire.

Les grilles que l'on trouve dans les *Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle du primaire* permettent d'analyser les productions des élèves en fonction de l'organisation du discours et également de ses composantes linguistiques. Parmi les huit grilles suggérées, six permettent d'observer si les stratégies utilisées par le locuteur lui permettent de réaliser son intention de communication, une septième permet d'observer si le discours utilisé est adapté à l'interlocuteur et enfin, une huitième permet d'observer si le discours est adapté aux caractéristiques de la situation de communication. Ces grilles sont extrêmement détaillées et requièrent la présence des locuteurs pour leur utilisation car plusieurs critères réfèrent aux stratégies non verbales de la communication. Les grilles du primaire n'ont pas leur équivalent au secondaire. On trouve des instruments susceptibles d'aider l'élève à améliorer son discours mais qui ne pouvaient être utilisés de la même façon avec des productions achevées. Nous avons donc décidé de ne travailler qu'à partir des grilles du primaire.

En procédant à l'étude de ces différentes grilles et des applications qu'elles pouvaient susciter, il nous est apparu complexe de les utiliser telles quelles sans apporter de modifications compte tenu des objets sur lesquels nous comptions faire porter notre analyse. Nous avons cependant conservé l'esprit de ces grilles en retenant d'emblée les critères reliés à l'organisation du discours. Il est à noter cependant que nous avons utilisé une terminologie quelque peu différente puisque nous souhaitions pouvoir facilement faire des liens ou des rapprochements avec l'écrit.

L'introduction de différences s'est faite au regard de critères reliés aux indices de cohérence que nous avons en quelque sorte détaillés. C'est ainsi que figurent dans les grilles les critères ***liens*** et ***référents***. Par ailleurs, nous avons introduit des critères d'analyse spécifiques aux énoncés en termes d'***organisation*** et de ***grammaticalité***. Encore une fois, ces aspects allaient nous permettre de décrire les performances des élèves en se référant à des indices similaires à ceux qui avaient été retenus pour l'écrit. Cette attention portée aux aspects qualitatifs des énoncés est d'ailleurs présente dans les échelles d'évaluation descriptive qui se trouvent dans les *Instruments d'évaluation formative, français, classe d'accueil, classe de francisation*. Leur présence s'explique du fait que, lorsque l'on se penche sur l'apprentissage d'une langue seconde, il est souhaitable de voir comment à bien des égards la qualité des énoncés est fréquemment un gage d'efficacité ou de réussite de la communication. Enfin, nous avons regroupé sous l'item ***phonologie*** deux critères: ***prosodie*** et ***phonèmes***. En langue maternelle, le seul critère qui est retenu à ce chapitre est l'***intonation***. Celle-ci est plus ou moins utilisée pour traduire la notion de prosodie. En ce qui nous concerne, nous avons préféré parler de prosodie puisque ce terme couvre à la fois les aspects intonatifs et rythmiques de la communication. Par ailleurs, si nous avons également retenu le critère «phonèmes» c'est que dans l'apprentissage des langues secondes la réalisation de certains phonèmes demeure toujours un élément complexe. Ces critères relatifs à la phonologie sont cependant traités au regard de leur influence sur l'intelligibilité du message. Nous ne voulions pas

introduire de notion de «prononciation standard» car pour aucun des critères nous ne nous sommes référées à un découpage en termes de «niveau de langue».

Une utilisation de ces différentes grilles lors de l'analyse de résumés oraux recueillis lors d'une pré-expérimentation nous a permis de vérifier la justesse des critères et également la facilité avec laquelle ils allaient permettre de cerner les différentes composantes du discours. Comme pour l'écrit, il nous est apparu essentiel de préciser les grilles afin de tenir compte de la situation bilingue d'une partie des sujets. En effet, pour certaines catégories, les instruments utilisés en langue maternelle nous ont semblé manquer de raffinement de sorte que plusieurs manifestations que nous repérions de façon assez fréquente dans des résumés oraux produits par des enfants allophones demeuraient inclassables ou du moins devaient être assimilées à d'autres manifestations. Ceci aurait pu entraîner des confusions lors de l'interprétation. C'est pourquoi nous avons décidé de revoir les grilles en fonction de ces observations et de les modifier compte tenu du contexte dans lequel devait se dérouler l'expérimentation. Il nous fallait prendre en considération que ces diverses grilles avaient été conçues au regard des programmes de français langue maternelle et que nous voulions analyser les productions orales de sujets francophones et allophones. C'est donc l'expérience pratique qui nous a suggéré les modifications que nous avons apportées. Ainsi, nous avons introduit quelques critères et procédé au déplacement de quelques autres.

2) La transcription des enregistrements

Pour réaliser les transcriptions, l'écrit utilisé est la graphie traditionnelle. Bien que l'orthographe française ne puisse donner une image fidèle de l'oralité, nous avons opté pour cette graphie pour des raisons de priorités et également de temps. En effet, nous ne souhaitions pas faire une analyse poussée des aspects phonétiques des discours produits. Nous avons cependant ajouté à cette graphie quelques notations pouvant permettre de conserver certains aspects propres à l'oral: les pauses (/ ou //), les montées et descentes

d'intonation (↑↓), les passages non linguistiques (...). De la sorte, il nous était possible de ne pas négliger tout à fait ces aspects qui ont un certain impact sur le maintien de la communication entre locuteurs, que ce soit du point de vue du maintien de l'intérêt ou de celui de l'intelligibilité. En ce qui a trait aux phonèmes dont les réalisations suscitent des problèmes de discrimination, les différentes possibilités d'interprétation sont superposées. Par exemple, le juge pourra lire dans la transcription: «(...) il a caché le bébé sus/sous le tapis» (6A, S13, OL 24).

3) Le choix d'une échelle d'appréciation

Pour procéder à la consignation des opinions à propos de la qualité des discours produits, nous avons utilisé une échelle descriptive à cinq échelons. À chacun des échelons correspond une manifestation observable ce qui permet au juge de formuler un jugement en s'appuyant sur des indices facilement repérables dans les productions orales.

4) Démarche d'analyse suivie par les juges

Une transcription des résumés oraux enregistrés a été réalisée préalablement au travail d'analyse. Les juges avaient donc à leur disposition un enregistrement sur cassette et une transcription de ces résumés. Les résumés oraux ont été analysés à l'aide de la grille par deux juges formés en didactique des langues et en linguistique. Ils disposaient de crayons de couleur pour noter à même les transcriptions les manifestations qu'ils observaient et à partir desquelles ils devaient formuler leur jugement et ainsi attribuer telle ou telle cote. Une couleur donnée correspond à chacun des items figurant dans la grille. Cette façon de procéder devait permettre un retour rapide sur les indices qui ont amené un juge à choisir une cote en particulier.

Les juges écoutaient l'enregistrement pour porter leur jugement global. Il en était de même pour les items qui sont propres à l'oral: la phonologie (prosodie, phonèmes) et les pauses. Pour les

autres items, les juges ont utilisé leur transcription. La cote attribuée tient compte de la longueur relative du discours.

Après l'analyse de chaque discours, les juges échangeaient entre eux pour revoir les cotes qu'ils avaient attribuées en fonction de chacun des items de la grille. S'il y avait accord, ils procédaient à l'item suivant; s'il y avait désaccord, ils révisaient les éléments qui les avaient amenés à tel ou tel choix de cote. S'il s'agissait d'une erreur d'observation ou d'interprétation, le rajustement était apporté sans plus de discussion; par contre, s'il y avait mésentente causée par une interprétation distincte, les juges discutaient pour parvenir à un consensus, mais alors la cote portée à la grille était encerclée pour signifier qu'il y avait eu discordance en regard du jugement formulé. Une période d'entrainement préalable au codage des textes retenus pour l'étude a permis aux juges de valider la procédure et de s'entendre sur leurs critères d'évaluation.

5) Présentation des catégories et des critères de la grille

Nous présentons dans les pages qui suivent les catégories ainsi que les critères retenus dans la composition de la grille. Nous décrivons également comment chacun des critères doit être interprété dans la démarche d'analyse des discours. Par ailleurs, nous donnons le genre de manifestations qui correspond aux différents échelons.

Nombre de mots

Les mots sont comptés sur chacune des transcriptions. La technique utilisée consiste à compter chacun des mots quelle que soit sa nature grammaticale. Ce chiffre a été utilisé comme coefficient de pondération pour neutraliser l'effet de la longueur du résumé lorsqu'il s'agissait d'évaluer la fréquence de certaines erreurs.

La grille d'analyse des résumés oraux et la signification des échelons est présentée sous forme résumée à l'Annexe 2. La grille est

également présentée sous forme de tableau à l'Annexe 4. Le tableau permet de constater les sous-catégories de la grille, soit les aspects de la production orale qui ont fait l'objet d'analyses.

1. DISCOURS

Jugement global ou holistique

Cette catégorie correspond au résumé oral dans son ensemble. Il s'agit donc pour l'auditeur de juger de la qualité globale du discours. Dans le cas présent, la tâche du narrateur est de faire un résumé pour un destinataire qui ne possède aucune information sur le sujet. Le récit à produire est donc de type informatif et il importe que toutes les informations essentielles soient présentes et explicites. Par ailleurs, comme une des qualités d'un résumé est la concision, il appartient à l'auditeur de juger si ce critère a été respecté.

Démarche des juges. – Les juges écoutent l'enregistrement du discours oral et posent un jugement global.

1. N'a pas résumé.
2. A résumé de façon insatisfaisante pour le destinataire.
3. A résumé de façon peu satisfaisante pour le destinataire.
4. A résumé de façon satisfaisante pour le destinataire.
5. A résumé de façon très satisfaisante pour le destinataire.

2. ORGANISATION DU DISCOURS

Cette catégorie regroupe des critères permettant de porter un jugement sur la structure du discours.

Découpage du discours

À ce critère correspond la façon dont l'élève a découpé son discours pour le rendre facilement compréhensible pour son destinataire ainsi il comprend:

a) la présence d'une amorce qui permet à celui qui écoute de se faire rapidement une idée du sujet;

b) le regroupement d'informations permettant de donner une impression de séquences;

c) la présence d'une conclusion qui rend explicite le dénouement de l'histoire.

Amorce

L'amorce doit en quelques énoncés donner une idée brève de l'histoire, c'est-à-dire, le fait qu'il s'agit d'un enfant qui passe entre les mains de différentes personnes ou, encore, d'un foyer ou d'un lieu à un autre.

Démarche des juges. — La cote est attribuée en fonction de son degré d'affinité avec cette idée.

1. Absence d'amorce
2. Présence d'une amorce de discours sans relation avec le sujet du film.
3. Présence d'une amorce de discours en relation partielle avec le sujet du film.
4. Présence d'une amorce de discours avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence d'une amorce qui donne une idée complète de l'histoire.

Regroupements

Les regroupements correspondent à des subdivisions dans le discours et correspondent ainsi à des sous-ensembles d'information. Celui qui écoute doit sentir que le narrateur produit verbalement un certain nombre de regroupements d'idées qui lui permettent de passer d'une partie de l'histoire à une autre. Les séquences du film constituent ici des éléments de référence sur lesquels l'élève peut s'appuyer.

Démarche des juges. — Les juges considèrent s'il y a des sous-ensembles d'information et si ceux-ci correspondent effectivement à des regroupements d'idées.

1. Absence de sous-ensembles d'information.
2. Présence sans correspondance à des regroupements d'idées.
3. Présence avec et sans correspondance à des regroupements d'idées.
4. Présence avec correspondance à des regroupements d'idées pour le récit uniquement.
5. Présence avec correspondance constante à des regroupements d'idées que ce soit pour le récit comme pour l'amorce et la conclusion.

Conclusion

La conclusion doit en quelques énoncés résumer l'idée ou la portée de l'histoire: des gens recueillent l'enfant rejeté de tous malgré leur situation précaire.

Démarche des juges. — Les cotes sont attribuées en fonction du degré d'affinité de la conclusion avec le sujet et la qualité de l'inférence: l'élève parvient à rendre explicite la notion de «bébé abandonné ou rejeté» et le fait que des gens démunis le prennent en charge sans se soucier de leur situation sociale.

1. Absence de conclusion.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.
3. Présence et en relation avec le sujet du film.
4. Présence avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence avec inférence en relation directe avec le sujet du film.

Cohérence du discours

À ce critère correspond la structure interne du discours: comment l'élève est parvenu à organiser son discours pour qu'il soit facilement compréhensible pour le destinataire. La présence d'un ***ordre logique*** dans la présentation des informations crée pour l'auditeur un fil conducteur qui lui permet de saisir le message global. Les ***liens*** choisis facilitent également le passage d'une information à une autre ou d'un groupe d'informations à un autre. Plus ils sont explicites et variés plus ils sont efficaces et permettent à celui qui écoute d'établir le lien souhaité (temps, cause, addition, ajout, illustration, nuance, opposition). Enfin, la présence de ***référents*** identifiables permet au destinataire de suivre facilement à qui ou à quoi réfère le narrateur.

Ordre logique

Un des critères de choix du film avait été le fait qu'il comporte des séquences facilement identifiables que les élèves auraient à traduire en mots. Est considéré comme ***thème principal***, l'idée d'un bébé qui est rejeté ou qui n'est pas pris en charge parce que les gens sont trop occupés et n'ont pas le temps et aussi parce qu'ils privilégient leurs occupations ou préoccupations personnelles présentes. La notion de ***passage*** réfère aux séquences importantes du film soit:

- un homme d'affaires qui est très occupé;
- des vieux qui ont déjà un chien;
- un couple dont une des personnes ne souhaite pas d'enfant de peur de perdre ses privilèges;
- un bébé lancé au dépotoir après être passé de porte en porte;
- un bébé recueilli par des clochards.

Démarche des juges. – Les attentes des juges vont dans le sens d'une présence de passages correspondant aux séquences importantes du film et liés au thème principal.

1. Absence d'ordre logique (information éparpillée).
2. Présence d'informations permettant de comprendre des éléments du thème principal.
3. Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal.
4. Présence de passages permettant de comprendre le thème principal.
5. Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal.

Liens

Sont considérés comme peu explicites des liens comme «et» particulièrement lorsqu'ils se répètent tout au long de la narration. L'introduction de variantes au «et» par l'utilisation de «puis», «après» est considérée comme plus explicite sauf quand ils se répètent. La variété naît de l'utilisation en alternance de liens comme «ensuite», «parce que», «de plus», «alors», etc.

Démarche des juges. — Les juges soulignent les mots liens puis procèdent à un jugement en fonction du degré d'explication et de la fréquence d'utilisation.

1. Absence de liens.
2. Présence de quelques liens peu explicites entre les informations.
3. Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations.
4. Présence constante le plus souvent variée de liens explicites entre les informations.
5. Présence constante et toujours variée de liens explicites entre les informations.

Référents

Ce qui est considéré ici, c'est le fait que l'élève utilise des pronoms, des indices de temps et de lieu que l'auditeur est capable de relier au bon référent dans le récit.

Démarche des juges. — Lors de la lecture de la transcription, les juges indiquent par une flèche ou flèche brisée si oui ou non il est possible de retrouver le référent.

1. Absence de référents.
2. Présence d'un grand nombre de référents non identifiables.
3. Présence de plusieurs référents non identifiables.
4. Présence de peu de référents non identifiables.
5. Présence constante de référents identifiables.

3. CHOIX DE L'INFORMATION

À cette catégorie correspond les choix qu'a pu effectuer le narrateur compte tenu de son intention, de son destinataire et du contexte de communication. Dans le cas d'un discours informatif, il faut vérifier

1° si l'élève a su choisir les informations essentielles et en nombre suffisant et par ailleurs, s'il a fourni des détails qui contribuent à enrichir la compréhension du destinataire ou au contraire à lui faire perdre le fil conducteur;

2° si le lexique permettant de transmettre ces informations est suffisamment précis et diversifié pour créer chez le destinataire des images claires.

Suffisance et pertinence

Sont considérées comme essentielles les informations qui permettent de comprendre l'histoire: un jeune enfant passe entre les

mains d'un homme d'affaires, de vieux, d'un couple, se retrouve dans un dépotoir et est enfin recueilli par des clochards. Les détails sont utiles s'ils permettent de mieux comprendre l'histoire. Par exemple, l'homme d'affaires est constamment sollicité par téléphone, les vieux ont déjà un chien qui demande de l'attention, le mari veut que sa femme continue à s'occuper des tâches domestiques et enfin, les clochards prennent soin du bébé. D'autres détails sont jugés non pertinents car ils contribuent à une surcharge d'information et font perdre le fil conducteur. Ex.: le chien qui fait la vaisselle et passe l'aspirateur pour attirer l'attention.

Démarche des juges. — Les juges vérifient dans quelle proportion les informations essentielles sont présentes et si les détails sont directement liés à ces informations ou pas.

1. Absence d'information.
2. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées d'une foule de détails inutiles.
3. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées de plusieurs détails inutiles.
4. Présence d'une partie des informations essentielles sans détails inutiles.
5. Présence des informations essentielles sans détails inutiles.

Lexique précis et diversifié

Le lexique qui a été considéré est celui qui est directement lié à l'histoire. L'utilisation d'un certain nombre de mots spécifiques plutôt que génériques rend une histoire plus explicite pour celui qui l'écoute. Les mots jugés importants sont les suivants: homme d'affaires, des vieux, vieillards, personnes âgées, voisins, voisines, abandonné, rejeté, couple, amoureux, mari, époux, épouse, jaloux, occupé, carrosse, dépotoir, ferrailles, clochards, robineux.

Démarche des juges. – Les juges vérifient si le lexique précis est présent et dans quelle proportion.

1. Absence de lexique précis et diversifié.
2. Présence fréquente d'un lexique peu précis.
3. Présence fréquente d'un lexique précis mais non diversifié.
4. Présence constante d'un lexique précis mais non diversifié.
5. Présence constante d'un lexique précis et diversifié.

4. ORGANISATION DES ÉNONCÉS

À cette catégorie correspond la façon dont le narrateur a organisé les énoncés qui constituent son discours. Ainsi le destinataire peut écouter un récit où

1° les énoncés sont clairs et bien découpés et ainsi faciles à comprendre et ne posant pas d'ambiguïtés au niveau de leur interprétation;

2° les énoncés sont complexes et variés et ainsi susceptibles d'exprimer des messages bien développés et de maintenir son attention;

3° les pauses contribuent à rendre le récit intelligible.

La maîtrise ou non de ces différents critères par le narrateur influe sur la qualité du récit.

Clarté et découpage

Sont considérés comme clairs les énoncés qui sont faciles à écouter et qui se comprennent aisément: le message qu'ils véhiculent est facile à saisir. Les énoncés sont considérés confus lorsqu'ils se composent de plusieurs idées sans pour autant que les liens entre

celles-ci soient explicites. L'auditeur doit souvent réécouter pour trouver les liens. Le découpage est pris ici dans le sens d'une coupure effectuée entre les idées.

Démarche des juges. – Les juges indiquent le début et la fin des énoncés puis évaluent le nombre relatif d'énoncés confus et mal découpés.

1. Absence d'énoncés clairs et bien découpés.
2. Présence d'un très grand nombre d'énoncés confus et mal découpés.
3. Présence de plusieurs énoncés confus et mal découpés.
4. Présence de peu d'énoncés confus et mal découpés.
5. Présence constante d'énoncés clairs et bien découpés.

Complexité et variété

Sont considérés comme complexes, les énoncés qui présentent des structures autres que celle de sujet-verbe-complément. L'attention est donc portée aux subordonnées, subordonnées relatives, circonstancielles, causales, etc. La variété naît du souci de ne pas reprendre continuellement le même genre d'énoncés et d'apporter de la précision dans l'expression des idées.

Démarche des juges. – Les juges marquent les énoncés complexes puis évaluent la variété.

1. Absence d'énoncés complexes et variés.
2. Présence de peu d'énoncés complexes et non variés.
3. Présence de plusieurs énoncés complexes mais non variés.
4. Présence d'un très grand nombre d'énoncés complexes mais non variés.
5. Présence constante d'énoncés complexes et variés.

Pauses

Comme nous l'avons mentionné précédemment, suivant son importance, la pause est marquée par une ou deux barres obliques. Les passages non linguistiques qui correspondent, de la part du locuteur, à des hésitations à poursuivre le récit sont notés sous forme de parenthèses. Les pauses sont appropriées lorsqu'elles correspondent à des articulations de la pensée et inappropriées lorsqu'elles exercent un morcellement à l'intérieur des idées exprimées. Voici le genre de pause qui est considéré comme inapproprié: «...il a ouvert / la porte...» (6A, S15, OL 16); «...puis les deux vieux cherchaient leur chien après / quand ils ont vu» (6C, S19, OL 19); «... comment un enfant/ e-s-t passé des mains de quelques personnes» (Gr 06, S5, OL 3-4).

Démarche des juges. — Les juges écoutent l'enregistrement et lisent la transcription. Ils évaluent la pertinence des pauses puis attribuent la cote correspondante.

1. Absence de pauses appropriées.
2. Présence de pauses toujours inappropriées.
3. Présence de pauses parfois inappropriées.
4. Présence constante de pauses mais pas toujours appropriées.
5. Présence constante de pauses appropriées.

5. GRAMMATICALITÉ DES ÉNONCÉS

À cette catégorie, correspondent plusieurs critères dont le respect n'est pas essentiel à la compréhension du message néanmoins ils contribuent à l'efficacité de la communication. La ***morpho-syntaxe*** couvre toutes les transformations que subissent les mots à l'intérieur d'une phrase et toutes les règles de combinaison de ces mots dans la phrase. Ainsi ce critère permet de vérifier la maîtrise de plusieurs aspects du français: les partitifs, les pronominaux, le choix des prépositions, l'ordre des mots, les contractions du radical et de la terminaison dans la formation des verbes. La ***temporalité***

correspond à l'emploi approprié de tel ou tel temps de verbe compte tenu du récit et également à la concordance des temps de verbe à l'intérieur d'un même discours. Le critère ***genre et nombre*** réfère aux marques.

...

Morphosyntaxe

En ce qui a trait à la morphosyntaxe, il s'agit de vérifier si l'élève se conforme aux règles du français quant aux aspects mentionnés précédemment. À titre d'exemple, voici le genre d'erreurs qui est considéré:

- erreur sur le relatif: «... c'est un p'tit bébé qui qui sa mère était pauvre...» (6A, S13, OL 2-3); «... | | chaque maison qu'ils l'ont déposé...» (Gr 02, S11, OL 33);
- erreur dans le choix de la préposition: «...il l'a mis dans une autre porte...» (6C, S2, OL8); «...a mis le bébé en dessous de le drap...» (Gr 10, S2, OL 9);
- absence de préposition: «... puis y a cogné la porte...» (6A, S13, OL 5); «... et puis tous les autres là c'était la même chose...» (Gr 07, S23, OL 15-16);
- redondance du pronom par rapport au nom «C'était une vieille monsieur et une vieille madame qui l'aimaient un bébé» (6A, S13, 0L 6-7-8); «...le mari l'a envoyé le bébé...» (Gr 01, S13, 0L18);
- absence du pronom complément «le»: «... semble qui a dit que (...) qu'il donne trop de problèmes qu'il pouvait pas garder...» (6A, S15, OL 16); «...la femme cachait l'enfant (...) pour que son ami ne voit pas.» (Gr 02, S10, OL 34-35-36);
- erreur dans la formation du verbe pronominal: «... il occupait le chien...» (6C, S2, OL10);
- erreur dans l'ordre des mots: «...lè gars avec un blanc veste...» (6C, S16, 0L8).

1. Absence de morphosyntaxe.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs morphosyntaxiques.

3. Présence de plusieurs erreurs morphosyntaxiques.
4. Présence de peu d'erreurs morphosyntaxiques.
5. Présence constante d'une morphosyntaxe exacte.

Temporalité

Les attentes en termes de temporalité sont directement reliées à la tâche de communication orale de l'élève. Pour faire son résumé, l'élève pouvait utiliser le présent de narration ou, encore, l'imparfait en concordance avec le passé composé et le passé simple. L'utilisation de verbes à l'infinitif alors qu'un autre mode s'impose est considéré comme une absence de marques de temporalité. Voici quelques exemples d'erreurs de temporalité: «... et amener le chien...» (6A, S13, OL 20); «...puis la grand-mère puis le grand-père ils sont entrain de jouer puis ils ont regardé...» (6A, S15, OL 30-31); «...il dit on mettre à la maison suivante» (Gr 04, S31, OL 56-57); «... eux autres i ont un chien pis là ce serait leur enfant...» (Gr 01, S3, OL 6-7).

Démarche des juges. — Les temps de verbes inappropriés sont soulignés. Une cote est attribuée compte tenu du nombre relatif de temps de verbes inappropriés.

1. Absence de marques de temporalité sur le verbe.
2. Présence d'un très grand nombre de temps de verbes inappropriés.
3. Présence de plusieurs temps de verbes inappropriés.
4. Présence de peu de temps de verbes inappropriés.
5. Présence constante de temps de verbes appropriés.

Genre et nombre

Puisqu'il s'agit d'analyser l'oral, des indices sur l'expression du genre et du nombre comme de la pluralité ne sont transcrits que si ceux-ci sont audibles. Des indications du genre peuvent être

marquées par l'utilisation de l'article, la référence pronominale ou un affixe nominal. Voici quelques exemples: «... un petit armoire...» (6A, S10, OL 10); «...le voisin avait un loup / un loup qu'elle occupait...» (6B, S4, OL 13-14); «...deux vieux personnes...» ((6A, S15, OL 21); «...il s'est retrouvé devant / un porte d'un homme...» (Gr 02, S10, OL 5-6); «...ce qui veut dire même que une personne n'a pas une affection / il va chercher son affection...» (Gr 10, S7, OL 5-6-7). En ce qui a trait à la pluralité, ce qui est pris en compte c'est la référence pronominale. Par exemple, «... les hommes ils étaient trop z'occupés avec le bébé, le bébé lui causait des problèmes...» (6C, S19, OL 5-6); «...on m'a montré que ... une femme et un homme qui l'aiment bien son chien...» (Gr 01, S30, OL 11-12-13).

Démarche des juges. — Les erreurs de marques de genre ou de nombre sont indiquées sur la transcription. La cote est donnée en fonction de la présence ou de l'absence d'erreurs.

1. Absence de marques de distinction de genre et de nombre.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les marques de genre et de nombre.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les marques de genre et de nombre.
4. Présence de peu d'erreurs sur les marques de genre et de nombre.
5. Présence constante de marques de genre et de nombre adéquates.

6. PHONOLOGIE

Deux aspects de la phonologie correspondent à cette catégorie: la prosodie et la réalisation des phonèmes. Le critère ***prosodie*** permet de tenir compte de la façon dont l'élève parvient à utiliser une prosodie adéquate au type de discours produit. Le critère ***phonèmes*** permet de vérifier si l'élève parvient à réaliser les phonèmes du français de façon à ne pas briser la chaîne sonore et ainsi nuire à l'intelligibilité du message.

Prosodie

Les attentes relatives à la prosodie sont directement liées à la tâche proposée à l'élève. Celui-ci avait été informé que son récit serait écouté par d'autres élèves désireux de faire un choix parmi plusieurs films.

Démarche des juges. – Les juges écoutent l'enregistrement et lisent la transcription qui porte des notations relatives à la prosodie. Ils évaluent la qualité de la prosodie au regard du type de production: la prosodie soutient-elle l'intelligibilité du récit?

1. Utilisation d'une prosodie inadéquate.
2. Utilisation d'une prosodie souvent inadéquate pour soutenir l'intelligibilité.
3. Utilisation d'une prosodie passablement adéquate pour soutenir l'intelligibilité.
4. Utilisation d'une prosodie adéquate pour soutenir l'intelligibilité.
5. Utilisation d'une prosodie très adéquate pour favoriser l'intelligibilité.

Phonèmes

Les attentes en termes de réalisation des phonèmes sont reliées à l'impact que celle-ci peut avoir sur la transmission du message. Une bonne réalisation des phonèmes fait en sorte que celui qui écoute ne s'attarde pas à s'interroger si, oui ou non, il a bien compris ce que l'autre voulait lui dire; par contre, une réalisation inadéquate peut modifier le message, ceci à divers degrés.

Démarche des juges. – Les juges écoutent l'enregistrement et prennent note du nombre de fois qu'ils sont gênés dans l'écoute du récit par une réalisation ambiguë de certains phonèmes.

1. Réalisation des phonèmes toujours inadéquate et qui empêche l'intelligibilité.

2. Réalisation des phonèmes souvent inadéquate et qui nuit à l'intelligibilité.
3. Réalisation des phonèmes parfois inadéquate et qui nuit à l'intelligibilité.
4. Réalisation des phonèmes adéquate et qui soutient l'intelligibilité.
5. Réalisation des phonèmes toujours adéquate et qui favorise l'intelligibilité.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données a été fait en deux étapes: dans un premier temps, nous avons effectué des analyses quantitatives et dans un deuxième temps des analyses qualitatives.

3.4.1 Les analyses quantitatives

Le traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS. Il se veut essentiellement descriptif et ne vise aucune généralisation au-delà des sujets de la présente recherche. Premièrement, nous avons calculé les moyennes et les écarts-types pour chaque partie des grilles de l'oral et de l'écrit puis pour chacune des sous-composantes et enfin pour le nombre de mots. Deuxièmement, nous avons examiné au moyen de corrélations et d'analyses de régression, les liens entre les jugements holistiques, les jugements analytiques et les différentes parties des grilles. Selon Cooper (1977), lorsque de bonnes conditions d'évaluation sont présentes, soit l'intérêt et la disponibilité des juges, l'évaluation holistique des productions écrites des élèves demeure le moyen le plus direct et le plus valable de les classer selon leurs habiletés d'écriture. Les scores obtenus fournissent alors un classement fiable des scripteurs. Nous souhaitions donc explorer les liens entre les différents jugements posés. Canale et al. (1988) ont déjà signalé la pertinence de ces relations. Ensuite, nous avons dégagé les moyennes et les écarts-types obtenus par les différents sous-groupes ethniques en relation avec la moyenne du groupe.

Les résultats des analyses ont été représentés graphiquement à l'aide du logiciel S. Wainer et Thiessen (1981) ont signalé l'utilité des procédures graphiques dans la présentation des données. Elles fournissent une aide dans l'analyse et l'interprétation des données; par ailleurs, elles résument ce que nous savons des données tout en exposant ce que nous ne savons pas. Comme le souligne Cleveland (1985), les graphiques s'avèrent de puissants outils pour l'analyse des données parce que les méthodes graphiques permettent de retenir l'information contenue dans les données sans la réduire. Les méthodes graphiques permettent donc de compléter l'information fournie par la statistique descriptive.

Les résultats ont donc été représentés graphiquement pour tenter de cerner des profils des productions des élèves. Les graphiques linéaires sont faits à partir des moyennes obtenues par l'ensemble des sujets et par les différents sous-groupes. Chaque fois, ces moyennes sont accompagnées des écarts-types correspondants de façon à ne pas perdre de vue la variabilité «individuelle» qui peut se présenter à l'intérieur d'un groupe ethnique. Les diagrammes en boîte sont réalisés à partir des médianes et des percentiles.

Par ailleurs, nous avons tenté de voir s'il existait des rapprochements entre les profils obtenus pour l'oral et l'écrit et ceci pour les deux niveaux scolaires.

3.4.2 **Retour qualitatif sur les textes**

Dans cette deuxième étape, nous avons refait une lecture complète des textes écrits du secondaire pour en saisir les particularités et procéder à une illustration des manifestations langagières présentes dans les textes et qui ne semblaient pas pouvoir être perçues par les grilles de type scolaire. Nous donnons donc un certain nombre d'exemples de ces manifestations relevées dans les textes à partir des méthodes proposées par différents chercheurs qui ont examiné des textes produits par des locuteurs ou des scripteurs appartenants à différentes groupes socioculturels. À titre d'exemple, nous avons utilisé les indices

de Chafe (1982), repris par Hansen-Strain (1989), pour constater la présence de traits d'oralité et les relevés lexicaux de Tannen (1980) pour cerner le point de vue du narrateur.

Rappelons ici les indices proposés par Chafe: la manifestation de la première personne comme de références aux processus de pensée du locuteur, le contrôle de la transmission de l'information, l'utilisation d'un ton d'insistance, la présence de confusion et, le recours à des citations. Nous avons donc relu les textes en notant la présence de ces traits. En ce qui a trait aux relevés lexicaux, tels que proposés par Tannen, nous avons fait le relevé de la façon dont les élèves avaient identifié un personnage dans leur texte écrit soit «l'homme d'affaires» pour ensuite tenter de voir si ces choix lexicaux reflétaient des perspectives différentes.

Chapitre IV

Le résultat des analyses des productions orales et écrites

La revue des écrits effectuée dans le domaine de la littératie de même que dans celui de la rhétorique contrastive, nous a amenées à nous interroger sur la présence de différences dans les productions orales et écrites des sujets allophones et francophones de même qu'à questionner la capacité des instruments de type scolaire à capter ces différences. Des travaux comme ceux de Hansen-Strain (1989) ont mis en évidence des variations entre des groupes d'apprenants appartenant à des cultures différentes et plus précisément à des cultures de tradition orale ou de tradition écrite. De plus, les travaux de Purves et al. (1988) ont fait ressortir la présence de préférences culturelles sur les plans stylistique et linguistique. Pour sa part, Froese (1987) a souligné l'importance de développer des mesures qui soient plus fiables que celles qui sont utilisées présentement auprès d'élèves pour qui la langue d'enseignement est une langue seconde. Ainsi, pour chacune des mesures utilisées, les résultats sont présentés pour l'ensemble des sujets et pour chacun des sous-groupes ethniques. Cette présentation nous permet de constater la spécificité de la performance de chacun des sous-groupes par rapport aux différentes sous-catégories des deux grilles.

4.1 LA LONGUEUR DES TEXTES

Les enfants ayant des antécédents culturels et linguistiques différents de ceux de la majorité sont souvent perçus comme accusant un certain retard comparativement à leurs pairs qui eux sont des locuteurs natifs (Maguire 1988). Comme nous souhaitions vérifier s'il y avait un écart entre les résultats de l'évaluation des

productions orales et écrites des élèves allophones et ceux des élèves francophones, il nous est apparu nécessaire d'examiner si certains élèves ou sous-groupes d'élèves avaient accusé des difficultés face à l'accomplissement de la tâche. Par ailleurs, il s'est avéré important de tenir compte de la longueur des textes de façon à ne pas pénaliser les élèves qui auraient écrit de plus longs textes ou raconté le film plus en détail, certains croyant que plus le texte produit est long, plus l'élève a l'occasion de commettre des erreurs. Comme le signalent Harley et al. (1987), un élève qui écrit une très longue composition peut faire le même nombre d'erreurs qu'un autre qui en écrit une très courte; par contre, la proportion d'erreurs serait alors très différente pour ces deux élèves. Une évaluation des productions écrites d'élèves allophones et francophones réalisée par le MEQ (1989) nous signale que s'il existe un lien entre la longueur des textes et le nombre d'erreurs, ce lien est si faible que la longueur du texte expliquerait dans une proportion de moins de 5% le nombre de fautes. Néanmoins, même si les avis semblent partagés quant à la pertinence d'effectuer une telle mesure, il nous a semblé intéressant d'explorer cet aspect de la performance des élèves même si, dans la formulation de la tâche, aucune indication n'avait été donnée aux élèves quant à la longueur des textes, l'accent ayant plutôt été mis sur la qualité du récit à produire en fonction des besoins du destinataire. D'autres chercheurs ont utilisé une telle mesure pour tenter de voir s'il se présentait des différences dans les productions d'élèves pour qui la langue d'enseignement était la langue maternelle alors qu'elle était une langue seconde pour les autres. Chez des scripteurs de première année, Maguire (1988) n'a pu observer de différences contrairement à ce que certains préjugés laisseraient croire. En Australie, Söter (1988), comparant les textes de jeunes scripteurs (locuteurs natifs de l'anglais, élèves arabophones et vietnamiens) de sixième et onzième années, n'a pu observer que de légères différences dans le calcul total du nombre de mots.

Dans la présente recherche, de légères différences se sont manifestées dans le calcul du nombre de mots. A cet effet, il est intéressant de consulter les Figures 5-6-7 et 8 qui dressent un profil du comportement des différents sous-groupes à cet égard. Les graphiques linéaires ont été réalisés à partir des moyennes et des

écarts-types correspondants. Sur l'axe vertical sont indiqués les sous-groupes d'élèves de même que l'ensemble des sujets. Rappelons ici que l'item «N sujets», tel que figurant dans les différents graphiques, correspond à l'ensemble des sujets incluant ainsi les sous-groupes «Slave» et «Autres» qui n'ont pu être conservés à des fins d'analyse compte tenu de leur nombre restreint. Donc pour obtenir l'ensemble de la population, il ne suffit pas de faire la somme des différents sous-groupes apparaissant dans les tableaux mais il faut aussi tenir compte de ces sujets qui n'ont pu être inclus dans les analyses différenciées. Sur l'axe horizontal figure une échelle correspondant au nombre de mots.

4.1.1 Les résultats pour le groupe du primaire

Dans l'ensemble, chez les élèves du primaire, les **textes écrits** étaient en moyenne de 203.5 mots avec un écart-type de 89.2. On constate cependant que certains groupes se situent plus près de la moyenne que d'autres (voir Figure 5). Ainsi, les productions des élèves hispanophones ont une longueur moyenne de 200.8 mots avec un écart-type de 78.6, celles des Haïtiens sont légèrement plus longues avec en moyenne 212.9 mots et un écart-type de 89.2 et celles des Grecs légèrement plus courtes soit 188.4 avec un écart-type de 91.6. Ce sont chez les Asiatiques et les Québécois que l'on trouve les plus longs textes avec des moyennes de 223.8 et 224.8 mots respectivement. On note cependant un écart-type plus grand chez les premiers soit 104.8 contre 86.4 chez les seconds.

Les **textes oraux** se révèlent nettement plus longs en termes de nombre de mots (voir Figure 6). Par ailleurs, si à l'écrit, le profil présenté à la Figure 5 ne révèle que peu de distance des différents sous-groupes par rapport à la moyenne du groupe, celui que nous signale la Figure 6, à l'oral, est nettement plus démarqué. En effet, on observe une plus grande disparité entre les divers sous-groupes comme à l'intérieur des groupes eux-mêmes. Pour l'ensemble de la population, le nombre de mots a été en moyenne de 306.6 mots avec un écart-type de 151.8. On trouve les résumés les plus courts chez les élèves grecs avec une moyenne de 244.0 mots (écart-type de

144.1) et les plus longs chez les élèves haïtiens avec 397.2 mots (écart-type de 153.0). Les Asiatiques ont produit des résumés un peu plus longs que la moyenne avec 323.1 mots (écart-type de 154.7) et les Québécois sont ceux qui se situent le plus près de la moyenne avec 283.6 mots; c'est d'ailleurs chez ces derniers que l'on trouve l'écart-type le plus faible soit 107.7 comparativement à une moyenne de 149.54 chez les autres groupes.

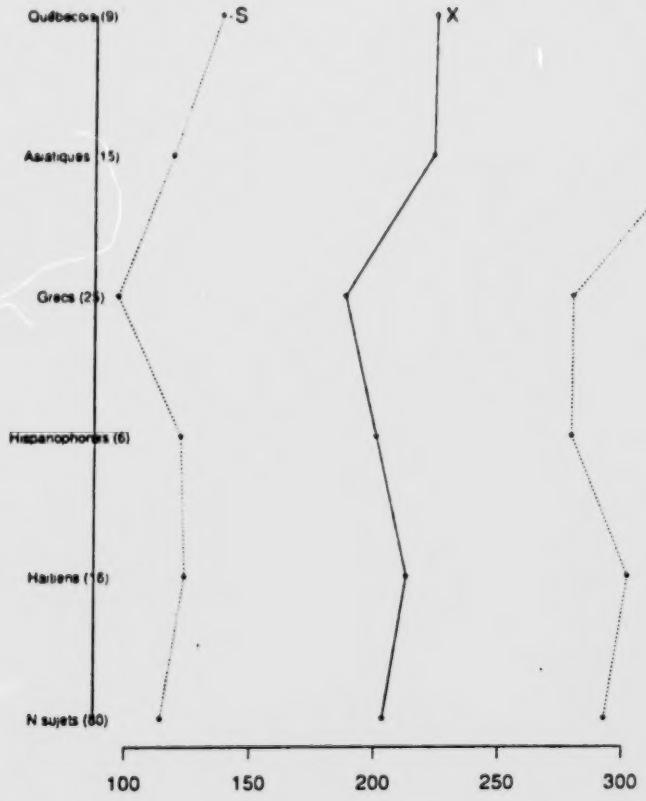

FIGURE 5:

Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés écrits des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

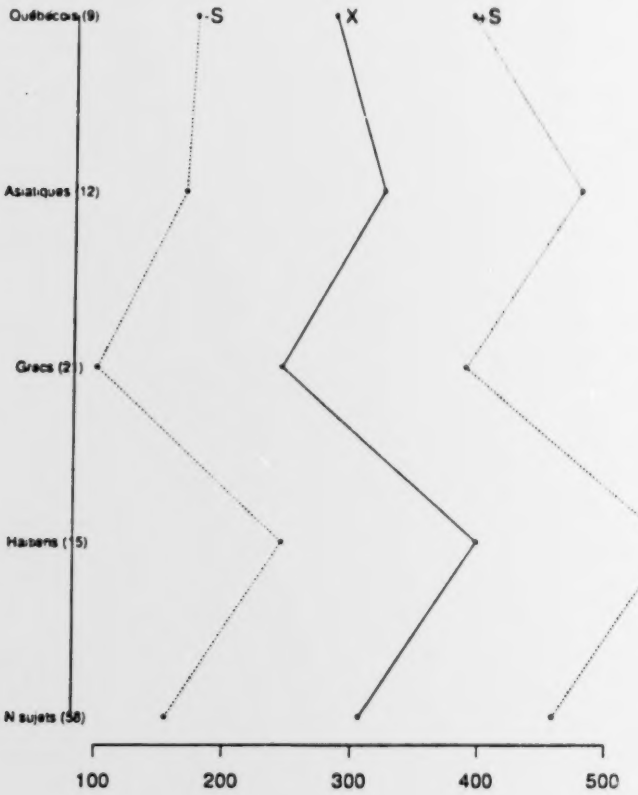

FIGURE 6:

Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés oraux des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

4.1.2 Les résultats pour le groupe du secondaire

Au secondaire, les **textes écrits** étaient en moyenne de 212.0 mots, avec un écart-type de 92.8, soit légèrement plus longs que

ceux du primaire. La Figure 7 nous permet d'observer des différences d'un groupe à l'autre. Les Haïtiens de même que les Québécois ont écrit des textes un peu plus courts que la moyenne des élèves avec respectivement 192.9 et 194.0 mots, l'écart-type était cependant moins important dans le premier groupe (72.0) que dans le second (89.6). Ce sont les Asiatiques qui ont produit les plus longs textes soit en moyenne 248.6 mots suivis de près par les

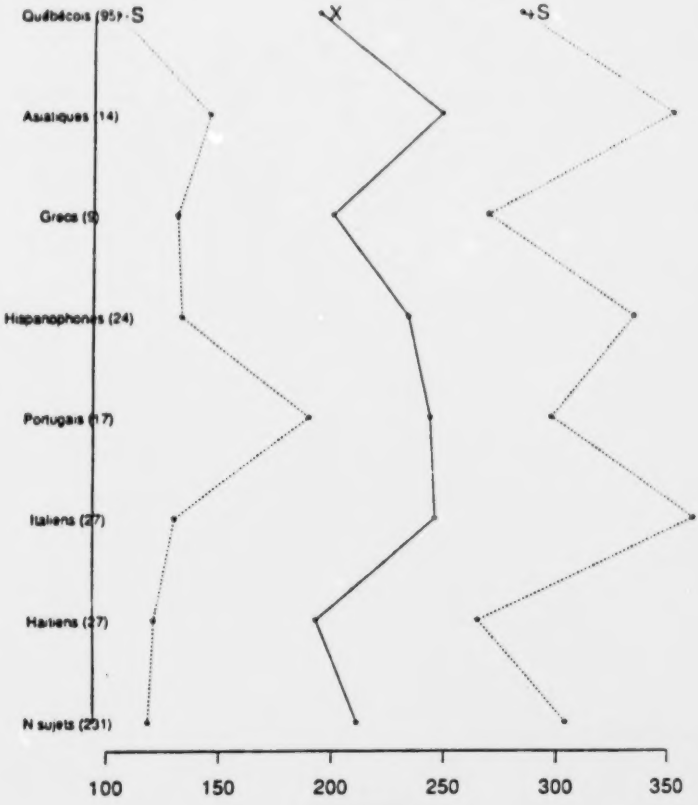

FIGURE 7:

Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés écrits des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

Italiens avec 245.6 mots, les Portugais 243.5 mots et enfin les Hispanophones avec 233.5 mots. Pour leur part, les Grecs ont produit des textes d'en moyenne 200.1 mots. Ce sont chez les sujets portugais que l'écart-type est le plus faible (53.8) suivi des Grecs (69.0) et des Haïtiens (72.0). On trouve un écart-type supérieur à 100 chez les Hispanophones (100.4), les Asiatiques (103.1) et les Italiens (115.4). La présence d'écarts-types aussi importants nous permet de constater qu'il n'y a pas nécessairement d'homogénéité à l'intérieur des sous-groupes linguistiques.

A l'oral, le profil est quelque peu différent (voir Figure 8). Il faut cependant noter que ce n'est que pour la moitié des groupes qu'il sera possible d'établir des comparaisons entre l'oral et l'écrit. Comme au primaire, on note que les **textes oraux** sont légèrement plus longs que les textes écrits avec une moyenne de 258.3 mots et un écart-type de 139.2. Par ailleurs, comme pour l'écrit, ce sont les Asiatiques qui ont produit les résumés les plus longs soit 295.9 mots. Néanmoins, il faut noter que l'écart-type est de 183.9. Les sujets haïtiens et québécois ont produit des textes comparables à ceux de la moyenne de la population soit respectivement de 259.0 et 257.6 mots avec des écarts-types de 141.1 et 119.8.

En observant le profil obtenu à l'oral par rapport à celui de l'écrit (voir Figures 8 et 7), on remarque qu'il y a une constance dans les productions orales et écrites des Asiatiques puisque dans les deux cas ils ont produit les textes les plus longs. Par ailleurs, les Haïtiens qui ont fait à l'oral des résumés comparables (258.9 mots) à ceux de l'ensemble des sujets (258.2 mots) en termes de longueur, ont par contre produit des textes un peu plus courts à l'écrit, soit 192.9 mots par rapport à 211.1 mots pour la moyenne. On note un comportement identique chez les élèves québécois avec 194.0 mots à l'écrit et 257.6 mots à l'oral. Ce qui n'apparaît pas marqué au secondaire, alors que l'on pouvait noter une nette différence au primaire, c'est le rapport entre l'oral et l'écrit dans les productions des élèves haïtiens. Au primaire, la nette disparité observée par rapport à la moyenne de la population en ce qui a trait à la longueur des textes oraux ne trouve pas son pareil au secondaire.

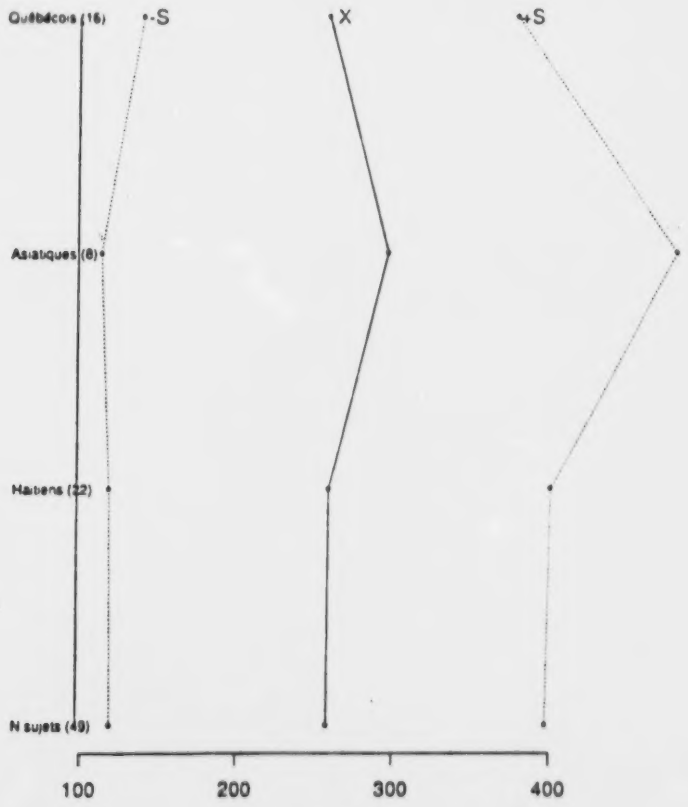

FIGURE 8:

Moyenne et écart-type du nombre de mots dans les résumés oraux des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

Un dernier graphique composé de diagrammes en boîte nous permet d'avoir une vue d'ensemble de la distribution du nombre de mots dans les productions orales et écrites des élèves du primaire et du secondaire (voir Figure 9). Ces diagrammes sont réalisés à partir des médianes et des percen-

tiles. De bas en haut, les cinq lignes horizontales sur chacune des boites correspondent aux 10e, 25e, 50e, 75e et 90e percentiles. Toutes les autres valeurs dans les données allant au-delà du 90e percentile ou en deça du 10e percentile sont tracées graphiquement sous forme de points. Comme le signale Cleveland (1985), ce genre de graphique présente divers avantages. Parmi ceux-ci, on remarque la possibilité de comparer efficacement des percentiles donnés. Ainsi comme on le verra plus loin, il est aisé de comparer les 50e percentiles et de voir en quoi ils s'apparentent ou se différencient. Par ailleurs, en retenant les petites et les grandes valeurs, toutes les valeurs sont représentées et on peut alors faire des comparaisons entre les valeurs centrales et les valeurs extrêmes. Les valeurs exceptionnelles ne sont pas résumées et par le fait même toute la distribution est représentée. Cette technique de représentation s'avère donc complémentaire à la statistique descriptive.

En observant les diagrammes en boîte de la Figure 9, on constate qu'il y a davantage de correspondance entre les résumés écrits du primaire et ceux du secondaire de même qu'entre les résumés oraux de ces deux niveaux scolaires qu'entre les résumés oraux et écrits d'un même niveau. Si on regarde où se situe le 50e percentile dans les résumés écrits du primaire et ceux du secondaire, on constate que les sujets qui se situent entre les 50e et 75e percentiles et qui ont le plus de mots au primaire sont plus dispersés que ceux du secondaire dans la même tranche. Également pour l'écrit au secondaire qui offre une distribution symétrique, on peut noter que la médiane qui est de 206, est très près de la moyenne qui, elle, est de 212 ce qui est différent du primaire où la médiane est de 191, et la moyenne de 203.5. Pour l'oral, on note cette fois une distribution asymétrique puisque les sujets situés entre les 50e et 75e percentiles et ayant le plus de mots sont nettement plus dispersés que les sujets ayant moins de mots. Ce phénomène de dispersion s'avère plus marqué dans les résumés du primaire que dans ceux du secondaire.

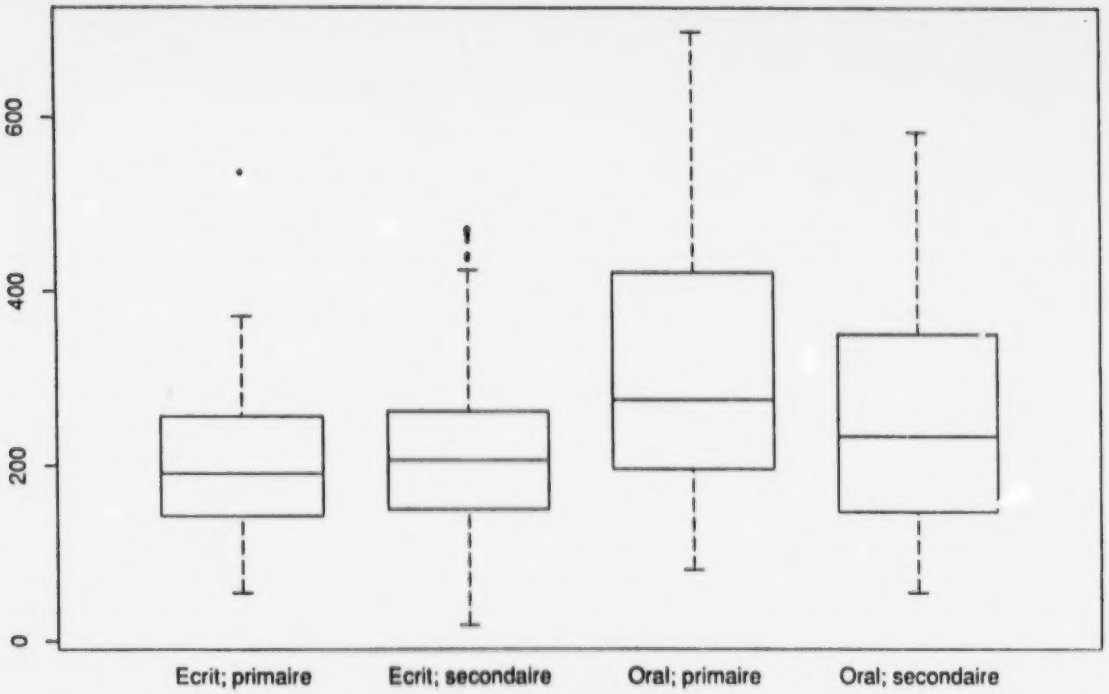

FIGURE 9:

Distribution du nombre de mots dans les résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire

4.2 LE RÉSULTAT DES ANALYSES FAITES À L'AIDE DE LA GRILLE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT POUR L'ENSEMBLE DES SUJETS

Le résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse pour l'ensemble des sujets est présenté sous forme de tableaux aux annexes 5 et 6. Ces tableaux nous donnent une vue d'ensemble des résultats et nous permettent de constater quels éléments semblent avoir posé plus de difficulté.

Le résumé des résultats du primaire nous révèle que certains aspects de l'écrit semblent moins maîtrisé que d'autres. Ainsi, certains éléments qui sont davantage liés aux apprentissages scolaires comme la présence d'un titre, et de paragraphes, ont obtenu des cotes plus faibles. La précision et la diversité du lexique a également reçu une cote relativement faible et l'écart-type est aussi très faible, ce qui signifie qu'il y a peu de disparité à cet égard entre les sujets. La clarté et le découpage des phrases dont la cote est également faible soit 2.40 présente un écart-type élevé de 1.21 ce qui signifie qu'il y a une grande disparité à l'intérieur des sujets à ce chapitre. Bien que pour l'expression de la temporalité les résultats soient relativement élevés soit 3.25, on note toutefois un écart-type également élevé soit .96.

Au secondaire, on constate à la lecture des résultats que ces derniers sont en général plus élevés que pour le primaire. On note aussi que certains aspects formels, soit la présence, d'une introduction de paragraphes, d'une conclusion, semblent mieux maîtrisés. Les écarts-types demeurent toutefois élevés puisqu'on lit dans l'ordre .91, 1.29 et 1.08. Quant à la suffisance et à la pertinence des informations, on note un faible résultat, soit 2.99 avec un écart-type élevé, soit .98 si on le compare aux autres éléments de la première partie de la grille. Les autres aspects qui semblent avoir posé des difficultés sont la morpho-syntaxe avec une cote de 2.81 et un écart-type très élevé de 1.07, les finales de verbes avec 2.74 et un écart-type de .87

et enfin l'orthographe d'usage avec 2.85 et un écart-type de .86; ce dernier résultat est d'ailleurs sensiblement comparable à celui du primaire mais proportionnellement plus faible puisque dans l'ensemble les résultats sont plus élevés au secondaire. Comme au primaire, les résultats pour l'expression de la temporalité sont relativement élevés soit 3.29 mais l'écart-type est aussi très élevé, soit 1.07.

Pour le primaire oral, on observe sensiblement la même chose qu'à l'écrit en ce qui a trait au découpage et à la cohérence du discours: les écarts-types sont plus élevés pour les aspects liés à la forme. On note cependant un profil légèrement différent de celui obtenu pour l'écrit puisque le regroupement des informations a reçu une cote élevée soit 3.59 avec un écart-type de .65 alors que les autres aspects soit l'amorce et la conclusion ont reçu des cotes plus faibles soit 2.76 et 2.74 avec des écarts-types élevés de .90 et .95. Comme pour l'écrit les résultats pour le lexique sont faibles soit 2.31 avec un écart-type de .54 qui signifie qu'il y a peu de disparité entre les sujets à ce chapitre. Les résultats concernant l'organisation des énoncés sont plus élevés qu'à l'écrit et les écarts-types moins importants. Par contre, le profil des résultats obtenus pour la morphosyntaxe et l'expression de la temporalité s'apparente sensiblement à celui que l'on a pu observer pour l'écrit: la cote pour la morphosyntaxe est faible soit 2.41 avec un écart-type de .65, celle pour l'expression de la temporalité est relativement élevée soit 3.74 avec un écart-type également élevé soit .95 signifiant qu'il y a une bonne disparité entre les sujets pour cet aspect de la production orale.

Pour le secondaire oral, on observe une meilleure maîtrise des aspects formels du discours comme c'était le cas pour l'écrit si l'on compare les deux niveaux scolaires. Comme pour l'écrit, on note une cote faible en ce qui a trait à la pertinence et à la suffisance des informations soit 2.87 avec un écart-type élevé de 1.05. Si le lexique utilisé semble plus précis et plus diversifié qu'au primaire, on note toutefois un écart-type très élevé entre les sujets pour cet aspect de la

production: la cote est de 3.30 et l'écart-type de 1.01. La cote pour la morphosyntaxe est cette fois plus élevée et l'écart-type légèrement plus faible que celui que l'on a pu observer pour l'écrit; par contre, la cote pour l'expression de la temporalité bien que légèrement plus élevée, soit 3.78 présente encore un écart-type élevé, soit .99.

Si nous tentons de résumer nos différentes constatations, il nous est possible de dire qu'il se dégage un profil sensiblement comparable quant aux différents aspects de la production orale et écrite. En ce qui a trait à l'organisation du texte ou du discours, la disparité entre les sujets se présente principalement à l'égard de la maîtrise des aspects formels de la production. La précision et la diversité du lexique semble constituer un aspect peu développé de la compétence des sujets du primaire et il semble que même si au secondaire on puisse noter une amélioration, il demeure toutefois une grande disparité entre les sujets à cet égard. La morphosyntaxe s'avère un aspect difficile de la production orale et écrite tant au primaire qu'au secondaire. Les écarts-types correspondant à l'expression de la temporalité suggèrent la présence d'une grande disparité entre les sujets. Nous reviendrons sur ces constatations au moment de la discussion des résultats.

4.3 LE RÉSULTAT DES ANALYSES DIFFÉRENCIÉES FAITES À L'AIDE DES GRILLES DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

Pour pouvoir effectuer des analyses différenciées, il nous a fallu réduire le nombre de variables en faisant des regroupements à l'intérieur des deux grilles. Ces regroupements correspondent aux différentes sous-catégories conceptuelles de la grille. Ils nous ont permis de ne pas perdre de vue les éléments que nous souhaitions comparer soit: la forme du texte, son organisation, son contenu et son aspect linguistique. La nette distinction entre les aspects liés au contenu et à la

forme devait également permettre de rendre compte des acquis des élèves pour qui le français n'est pas une langue maternelle et qui n'ont pas encore maîtrisé ces aspects formels de la langue.

Nous aborderons maintenant le résultat des jugements globaux et analytiques formulés à l'égard des résumés oraux et écrits de même que les jugements formulés à partir de la première partie de la grille (organisation du texte ou du discours et choix de l'information) et de la seconde (organisation des phrases ou des énoncés, code grammatical ou grammaticalité des énoncés, code orthographique ou phonologie) et enfin du choix de l'information pris isolément. Rappelons ici que le jugement global représente une perception holistique qui peut être influencée plus ou moins consciemment par différents aspects de la grille. Par contre, la cote analytique qui est la somme mécanique des résultats obtenus aux différents items de la grille peut révéler une image plus conforme de la réalité puisqu'elle comprend nécessairement le jugement sur le fond et celui sur la forme. Le fait d'examiner séparément le choix de l'information soit la pertinence et la suffisance de l'information de même que la précision et la variété du lexique devait nous permettre de saisir le type de relation qui pouvait exister entre ces variables et le jugement global des évaluateurs. Cette section de la grille correspond directement au contenu du message et aux mots qui permettent au lecteur ou à l'auditeur de reconstituer le contexte de l'histoire.

Les différents jugements sont représentés par les Figures 10, 11, 12, 13. Ces dernières comportent donc des tracés correspondant aux moyennes et aux écarts-types placés en regard les uns des autres. En commentant les différents tracés, nous effectuerons un certain nombre de comparaisons entre les résultats obtenus chez les différents groupes ethniques par rapport à la moyenne du groupe. Pour faciliter la lecture de ces résultats, nous présentons au Tableau I le résumé des regroupements des éléments de la grille de l'écrit effectués à des fins d'analyse et plus loin dans le texte, au Tableau V, les regroupements correspondants pour la grille de l'oral.

TABLEAU I

Résumé des regroupements effectués à l'intérieur des éléments de la grille de l'écrit à des fins d'analyse

Jugement global: évaluation globale ou holistique du texte effectuée avant de procéder aux évaluations analytiques.

Jugement analytique: la somme des jugements accordés pour l'ensemble des éléments de la grille.

Partie I:

1.1 Découpage du texte: titre, introduction, paragraphes, conclusion;
1.2 Cohérence du texte: ordre logique, liens, référents;
1.3 Choix de l'information: suffisance et pertinence, lexique précis et diversifié.

Partie II:

2.1 Organisation des phrases: clarté et découpage, complexité et variété, ponctuation et majuscules;
2.2 Code grammatical: morphosyntaxe, temporalité, finales des verbes, accords en genre et en nombre;
2.3 Code orthographique: orthographe d'usage, homophones.

4.3.1 Les résumés écrits des élèves du primaire

Au primaire, la moyenne du jugement global a été de 2.66 avec un écart-type de 0.76, un minimum de 1.00 et un maximun de 4.00. Sur l'ensemble des éléments de la grille, il y a eu accord entre les juges dans 75% des cas. Comme on peut l'observer à la Figure 10, c'est chez les Hispanophones que l'on trouve la moyenne du jugement global de l'écrit la plus élevée, soit 3.2 avec un écart-type de .75. C'est par ailleurs le seul groupe qui se distancie de la moyenne des sujets puisque les autres ne s'en éloignent guère: les Haïtiens ont obtenu en moyenne 2.4, les Grecs 2.7, les Asiatiques 2.5 et les Québécois 2.4. Il faut noter que l'on trouve cependant un écart-type plus important chez les premiers, soit .81 que chez les trois autres groupes qui présentent respectivement un écart-type de .74, .74, .52. Il est intéressant de

noter que c'est encore chez les Québécois que l'écart-type est le plus faible signalant ainsi une plus grande homogénéité à l'intérieur du groupe par rapport à l'écrit.

En observant la ligne nommée Jugement analytique de la Figure 10 correspondant à la somme du total des jugements accordés pour les différents éléments de la grille, on observe qu'elle est sensiblement comparable à celle obtenue pour le jugement global. Un indice de cette similitude nous est fourni par la corrélation relativement élevée (voir annexe 7) entre le jugement global et le jugement analytique qui est de .66, ceci pour l'ensemble des sujets. On observe également que la moyenne accordée pour l'ensemble des sujets est de 50.9 sur une possibilité de 90, de 48.0 chez les Haïtiens, de 54.3 chez les Hispanophones, de 51.3 chez les Grecs et de 49.7 chez les Québécois.

La ligne représentant la somme du total des jugements accordés pour les éléments composant la première partie de la grille correspond à l'organisation des textes des élèves de même qu'au choix de l'information. Pour l'ensemble des sujets, on note une plus forte corrélation (voir annexe 7) entre le jugement global et la première partie de la grille soit .72 que celle signalée précédemment entre le jugement global et le jugement analytique qui était de .66. Pour cette partie de la grille, si la moyenne pour l'ensemble des sujets est de 21.9 avec un écart-type de 3.7 sur une possibilité de 45, elle est de 20.9 (écart-type de 2.5) chez les Haïtiens, de 21.7 (écart-type de 3.3) chez les Hispanophones, de 22.2 (écart-type de 3.9) chez les Grecs, de 21.0 (écart-type de 4.3) chez les Asiatiques et de 22.0 (écart-type de 3.8) chez les Québécois. Ces chiffres nous révèlent donc qu'il y a eu peu de différences entre les divers groupes quant à ces aspects de la production écrite pris ensemble.

En considérant de façon isolée le choix de l'information, on observe que cette ligne de la Figure 10 s'apparente de très près à la ligne obtenue respectivement pour le jugement global: la corrélation entre le jugement global et le choix de l'information étant de .68 pour l'ensemble des sujets, soit un peu plus élevée que celle obtenue entre le jugement global et le jugement analytique (voir annexe 7). Les juges ont donc été plus influencés par le message compris dans les textes que par les aspects strictement linguistiques. Les résultats sont les suivants: pour l'ensemble de la population, 4.7 avec un écart-type

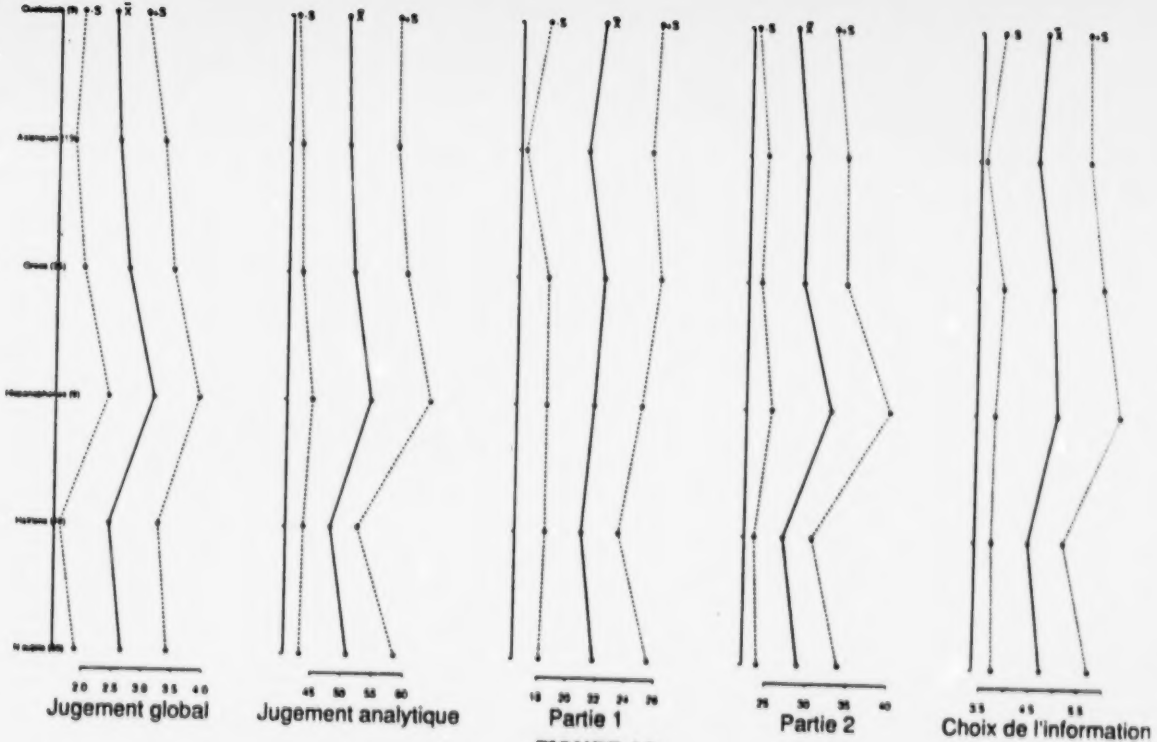

FIGURE 10:

Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés écrits des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

de 0.98 sur une possibilité de 10, pour les Haïtiens 4.4 (écart-type de 0.73), pour les Hispanophones le résultat le plus élevé soit 5.0 (écart-type de 1.3), pour les Grecs 4.9 (écart-type de 1.0), pour les Asiatiques 4.5 (écart-type de 1.1) et pour les Québécois 4.7 (écart-type de 0.87).

C'est entre le jugement global et la deuxième partie de la grille que l'on trouve la corrélation la plus faible, soit de .48. Par ailleurs, si l'on considère qu'il y avait peu de différences entre les groupes pour les jugements accordés relativement à la première partie de la grille, la ligne correspondant à la seconde partie de la grille dans la Figure 10 nous signale davantage de différences. Les résultats en témoignent puisqu'on obtient pour l'ensemble des sujets une moyenne de 29.1 (écart-type de 4.9) sur une possibilité de 45. Puis, pour les Haïtiens 27.1 (écart-type de 3.5), pour les Hispanophones 32.7 (écart-type de 7.3), pour les Grecs 29.1 (écart-type de 5.2), pour les Asiatiques 29.3 (écart-type de 4.8) et pour les Québécois 27.8 (écart-type de 4.7). Il est intéressant de noter que les écarts-types sont relativement plus importants pour cette seconde partie de la grille que ceux trouvés pour la première partie, ceci nous indiquant que ces aspects de l'expression écrite discriminent davantage les sujets.

Le Tableau II intitulé «Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'écrit» donne une vue d'ensemble des résultats aux sous-catégories de la grille. Il nous permet de constater que les écarts-types sont plus élevés dans la seconde partie de la grille que dans la première. De même le Tableau III intitulé «Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'écrit» nous indique que peu importe le niveau des résultats, cette tendance se retrouve. Enfin, le Tableau IV présente les mêmes résultats mais ramenés cette fois sur une même échelle de 5 pour faciliter les comparaisons. D'un coup d'oeil, il est possible de voir que les écarts-types sont plus élevés pour la deuxième partie de la grille, en particulier pour la partie 2.1 qui correspond à l'organisation des phrases. Par ailleurs, il importe de souligner que la corrélation entre la première et la seconde partie de la grille est faible soit 0.56. Nous reviendrons sur cet aspect de nos observations lorsque nous commenterons les analyses de régression.

TABLEAU II

Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'écrit

Jugement Analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
51.(7.7)	21.9(3.7)	8.6(2.1)	8.5(1.6)	4.7(1.0)	29.1(4.9)	7.9(2.4)	11.4(2.2)	6.2(1.1)
90	45	20	15	10	45	15	20	10

TABLEAU III

Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'écrit

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 39	46.7(4.8)	19.7(1.8)	7.7(1.2)	7.8(1.2)	4.2(.57)	27.(3.9)	6.9(2.1)	10.7(1.8)	6.1(1.2)
3									
N sujets = 28	52.1(5.8)	22.2(2.9)	8.6(2.1)	8.7(1.4)	4.6(.81)	29.9(4.6)	8.7(2.1)	11.4(2.1)	6.2(.90)
4									
N sujets = 13	61.2(7.7)	27.7(3.9)	11.3(1.7)	10.3(1.4)	6.2(.90)	33.5(6.3)	9.0(2.1)	13.5(2.4)	6.8(1.1)
N sujets = 80	90	45	20	15	10	45	15	20	10

TABLEAU IV

Distribution de la moyenne* des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'écrit

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 39	2.5(.38)	2.2(.30)	1.9(.23)	2.6(.42)	2.1(.29)	2.7(.36)	2.3(.69)	2.7(.44)	3.1(.64)
3									
N sujets = 28	2.7(.31)	2.5(.33)	2.2(.53)	2.9(.47)	2.4(.41)	3.0(.41)	2.9(.70)	2.8(.52)	3.1(.45)
4									
N sujets = 13	3.2(.41)	3.1(.33)	2.8(.44)	3.4(.48)	3.1(.40)	3.3(.63)	3.0(1.0)	3.4(.61)	3.4(.53)
N sujets = 80									

* Pour permettre la comparaison des résultats obtenus aux différentes parties de la grille, les moyennes ont été ramenées à une échelle de 5 points.

En considérant le résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille, on constate que la moyenne des résultats obtenus pour la morphosyntaxe est faible, soit 2.56 avec un écart-type de .74.

4.3.2 Les résumés oraux des élèves du primaire

Pour faciliter la lecture des résultats, nous présentons au Tableau V, un résumé des regroupements de la grille effectués à des fins d'analyse.

Tableau V

Résumé des regroupements effectués à l'intérieur des éléments de la grille de l'oral à des fins d'analyse

Jugement global: évaluation globale ou holistique du discours effectuée avant de procéder aux évaluations analytiques.

Jugement analytique: la somme des jugements accordés pour l'ensemble des éléments de la grille.

Partie I:

1.1 Découpage du discours: amorce, regroupements, conclusion;
1.2 Cohérence du texte: ordre logique, liens, référents;
1.3 Choix de l'information: suffisance et pertinence, lexique précis et diversifié.

Partie II:

2.1 Organisation des énoncés: clarté et découpage, complexité et variété, pauses;
2.2 Grammaticalité des énoncés: morphosyntaxe, temporalité, accords en genre et en nombre;
2.3 Phonologie: Prosodie, phonèmes.

Tel qu'illustré par la Figure 11, la moyenne du jugement global pour les résumés oraux a été de 2.86 pour l'ensemble des sujets avec un écart-type de 0.63. Sur l'ensemble des éléments de la grille, il y a eu accord entre les juges dans 87.9% des cas. Comme

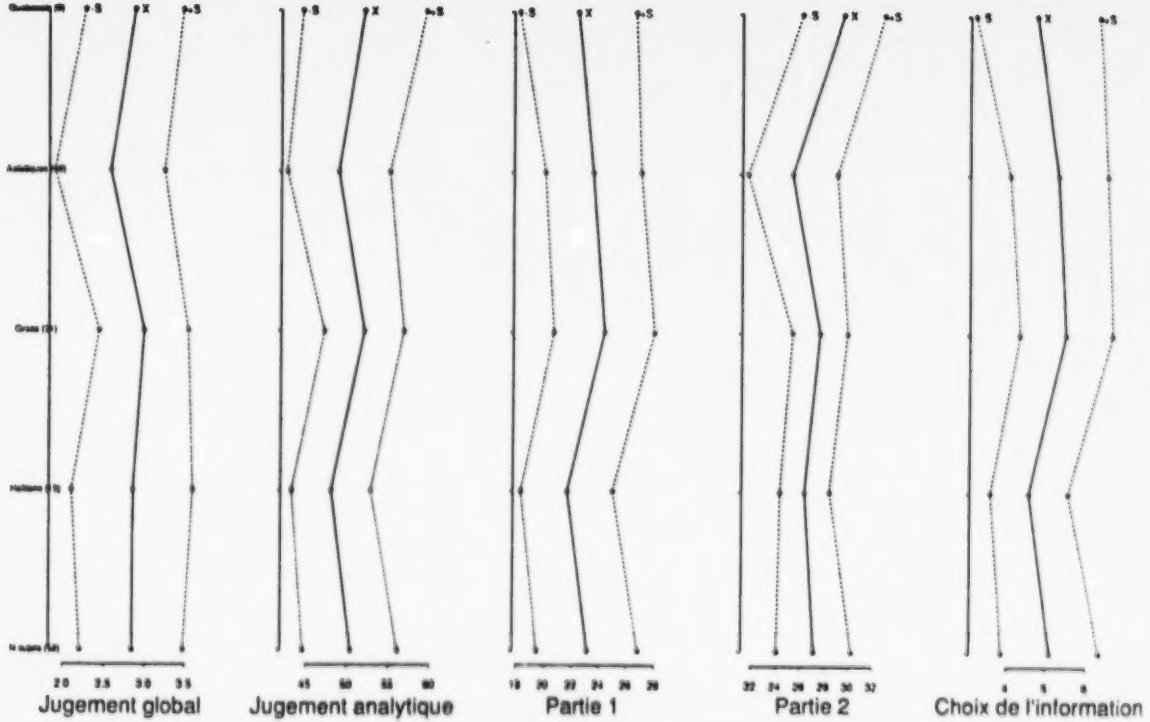

FIGURE 11:

Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés oraux des élèves du primaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

on peut l'observer, ce sont chez les Grecs que l'on trouve la moyenne du jugement global la plus élevée, soit 3.0 avec un écart-type de 0.55. Les Québécois et les Haïtiens se trouvent très près de la moyenne avec respectivement 2.89 et 2.87 et un écart-type de 0.60 et 0.74. Les Asiatiques sont légèrement en deça de la moyenne du groupe avec une moyenne de 2.58 et un écart-type de 0.67.

La ligne nommée Jugement analytique correspondant à la moyenne du total des jugements accordés à l'oral pour les différents éléments de la grille est sensiblement comparable à celle obtenue pour le jugement global; la corrélation entre le jugement global et le jugement analytique est d'ailleurs relativement élevée soit 0.59 (voir annexe 7). La moyenne sur 80 a été de 50.6 pour l'ensemble des sujets avec un écart-type de 5.7. Elle est légèrement plus élevée chez les Grecs et les Québécois avec dans les deux cas 52.1. L'écart-type est cependant légèrement plus petit chez les premiers, soit 4.8 que chez les seconds, soit 7.4. Les Haïtiens ont obtenu une moyenne de 48.2 avec un écart-type de 4.8 et les Asiatiques une moyenne de 49.0 avec un écart-type de 6.2.

En ce qui a trait au jugement accordé pour la première partie de la grille, on note une forte corrélation entre ce dernier et le jugement global c'est-à-dire de 0.61 (voir annexe 7), soit légèrement plus élevée que celle signalée précédemment entre le jugement global et le jugement analytique. Pour cette partie de la grille, la moyenne pour l'ensemble des sujets est de 23.3 sur 40 avec un écart-type de 3.7. Les Grecs présentent la moyenne la plus élevée soit 24.4 avec un écart-type de 3.6; suivent les Asiatiques avec 23.6 (écart-type de 3.5), les Québécois avec 22.4 (écart-type de 4.2) et les Haïtiens avec 21.7 (écart-type de 3.3).

C'est entre le jugement global et la seconde partie de la grille d'évaluation de l'oral que l'on trouve la corrélation la plus faible pour l'ensemble de la population, soit 0.36 (voir annexe 7). Dans la Figure 11, la ligne correspondant à cette seconde partie de

la grille présente un profil distinct des autres et signale davantage de différences. Sur une possibilité de 40, la moyenne pour l'ensemble des sujets est de 27.3 avec un écart-type de 3.1. Dans l'ordre croissant, les moyennes sont de 25.4 (écart-type de 3.7) chez les Asiatiques, de 26.5 (écart-type de 2.0) chez les Haïtiens, de 27.7 (écart-type de 2.3) chez les Grecs et de 29.7 (écart-type de 3.4) chez les Québécois.

Enfin, la corrélation entre le jugement global et le choix de l'information est de 0.54, c'est-à-dire inférieure à celle obtenue entre le jugement global et le jugement analytique ou entre le jugement global et la première partie de la grille mais supérieure à celle obtenue entre le jugement global et la seconde partie de la grille qui était de .36. Sur 10, la moyenne pour l'ensemble des sujets est de 5.1 avec un écart-type de 1.2. C'est chez les Grecs que l'on trouve la moyenne la plus élevée avec 5.5 (écart-type de 1.2) suivi des Asiatiques avec 5.3 (écart-type de 1.2), des Québécois avec 4.8 (écart-type de 1.6) et des Haïtiens avec 4.6 (écart-type 1.0).

Le Tableau VI intitulé «Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'oral» donne une vue d'ensemble des résultats aux sous-catégories de la grille. Il nous permet de constater qu'il y a cette fois peu de différence entre les écarts-types de la première et de la seconde partie de la grille. De même le Tableau VII intitulé «Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral» nous indique également qu'il y a peu de différence peu importe le niveau des résultats. Enfin, le Tableau VIII intitulé «Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral» présente les mêmes résultats mais ramenés cette fois sur une même échelle de 5 pour faciliter les comparaisons. D'un coup d'oeil, il est possible de voir que les écarts-types ne sont pas nécessairement plus élevés pour la deuxième partie de la grille, comme on en faisait l'observation à l'écrit.

TABLEAU VI

Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du primaire à l'oral

Jugement Analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
51.(5.7)	23.3(3.7)	9.1(1.8)	9.0(1.8)	5.1(1.2)	27.3(3.1)	10.1(1.2)	10.3(1.6)	6.9(1.1)
80	40	15	15	10	40	15	15	10

TABLEAU VII

Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 16	46.2(4.1)	20.3(2.5)	7.9(1.3)	7.9(1.2)	4.4(.9)	26.0(2.5)	9.6(1.9)	9.8(1.5)	6.6(1.0)
3									
N sujets = 34	51.0(4.6)	23.6(2.9)	9.3(1.7)	9.3(1.3)	5.1(1.0)	27.4(3.1)	10.1(1.1)	10.3(1.7)	7.0(1.1)
4									
N sujets = 8	57.1(6.2)	27.5(3.8)	10.5(2.0)	10.2(2.0)	6.7(1.4)	29.6(3.1)	10.9(1.6)	11.4(1.1)	7.4(1.2)
N sujets = 80	80	40	15	15	10	40	15	15	10

TABLEAU VIII

Distribution de la moyenne* des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du primaire à l'oral

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 16	2.9(.26)	2.5(.31)	2.6(.45)	2.6(.39)	2.2(.45)	3.2(.31)	3.2(.54)	3.3(.51)	3.3(.52)
3									
N sujets = 34	3.2(.29)	3.0(.37)	3.1(.55)	3.1(.44)	2.5(.50)	3.4(.38)	3.4(.38)	3.4(.57)	3.5(.57)
4									
N sujets = 8	3.6(.39)	3.4(.46)	3.5(.67)	3.4(.50)	3.4(.69)	3.7(.40)	3.6(.55)	3.8(.35)	3.7(.59)
N sujets = 58									

* Pour permettre la comparaison des résultats obtenus aux différentes parties de la grille, les moyennes ont été ramenées à une échelle de 5 points.

Comme nous l'avions signalé pour l'écrit, la moyenne des résultats obtenus pour la morphosyntaxe est faible, soit 2.41 avec un écart-type de .65. De la même façon, les résultats obtenus pour l'expression de la temporalité quoique relativement élevés (3.74) présentent un écart-type élevé (.95).

Par ailleurs, il importe de souligner que la corrélation obtenue entre la première et la seconde partie de la grille (voir annexe 7) est également faible, soit 0.44. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de nos observations en commentant les résultats obtenus par le biais des analyses de régression.

4.3.3 Les résumés écrits des élèves du secondaire

Au secondaire, sur l'ensemble des éléments de la grille de l'écrit, il y a eu accord entre les juges dans 73% des cas. Comme on peut l'observer à la Figure 12, la moyenne du jugement global pour l'ensemble des sujets est de 3.35 avec un écart-type de 0.90, un minimum de 1.00 et un maximum de 5.00. C'est chez les sujets grecs que l'on trouve la moyenne la plus élevée avec 3.7 et un écart-type de 1.00, suivis des Portugais, des Italiens et des Asiatiques avec 3.5 et respectivement un écart-type de 0.94, 0.70 et 0.76, des Québécois avec 3.4 et un écart-type de 0.92 et des Haïtiens avec 2.9 et un écart-type de 0.99.

En ce qui a trait au jugement analytique, la Figure 12 nous révèle peu de disparité entre les divers sous-groupes. Sur une possibilité de 90 points, la moyenne accordée pour l'ensemble des sujets est de 62.1 avec un écart-type de 7.6. Dans un ordre croissant, les résultats sont de 59.8 (écart-type de 8.8) chez les Haïtiens, de 60.7 (écart-type de 7.1) chez les Hispanophones, de 61.3 (écart-type de 3.2) chez les Asiatiques, de 61.7 (écart-type de 6.1) chez les Italiens, de 62.6 (écart-type de 4.4) chez les Grecs, de 62.9 (écart-type de 8.4) chez les

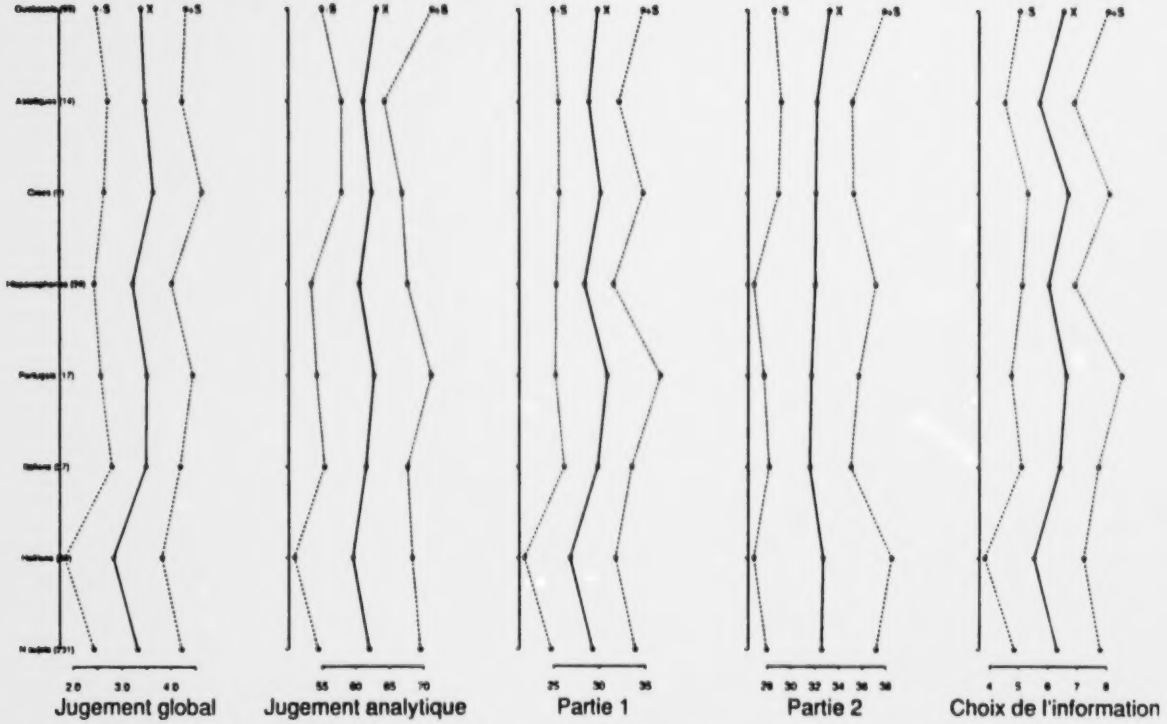

FIGURE 12:

Moyenne et écart-type des jugements formulés à l'égard des résumés écrits des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

Portugais et enfin de 63.3 (écart-type de 8.1) chez les Québécois. Dans l'ensemble, on note que les écarts-type varient fort d'un groupe à l'autre. La corrélation (voir annexe 7) entre le jugement global et le jugement analytique est de 0.56 soit plus faible que celle notée pour la première partie de la grille comme nous le mentionnerons plus loin.

Comme on le remarque dans la Figure 12, le profil de la ligne correspondant aux moyennes obtenues pour la première partie de la grille s'apparente de près à celui qui se dessine pour le jugement global. Pour l'ensemble des sujets, on note une forte corrélation entre le jugement global et la première partie de la grille, soit 0.75. C'est d'ailleurs la plus forte des corrélations exprimées si on la compare à celles obtenues entre le jugement global et le jugement analytique (0.56) ou comme nous le verrons plus loin, entre le jugement global et la deuxième partie de la grille (0.17) (voir annexe 7). La moyenne obtenue pour l'ensemble des sujets est de 29.5 avec un écart-type de 4.6. Elle est dans l'ordre croissant de 26.5 (écart-type de 5.0) chez les Haïtiens, de 28.6 (écart-type de 3.1) chez les Hispanophones, de 29.0 (écart-type de 3.3) chez les Asiatiques, de 30.0 chez les Québécois et les Italiens avec respectivement un écart-type de 4.9 et de 3.7, de 30.3 chez les Grecs avec un écart-type de 4.6 et enfin de 31.1 chez les Portugais avec un écart-type de 5.7.

Toujours dans la Figure 12, la ligne correspondant à la seconde partie de la grille révèle qu'il y a peu de différences entre les sous-groupes mais une plus grande disparité individuelle à l'intérieur de plusieurs sous-groupes. Ainsi, pour l'ensemble des sujets, la moyenne est de 32.7 avec un écart-type de 4.6. Par ailleurs, elle est de 31.7 chez les Italiens, de 31.8 chez les Portugais avec respectivement un écart-type de 3.4 et de 3.9, de 32.1 chez les Hispanophones, 32.2 chez les Grecs, de 32.3 chez les Asiatiques avec des écarts-types relativement différents soit dans l'ordre 5.1, 3.2, 3.0. Enfin, elle est de 32.8 chez les Haïtiens avec un écart-type de 5.8 et de 33.4 chez les Québécois

avec un écart-type de 4.7. La corrélation entre le jugement global et la seconde partie de la grille est très faible (0.17); de même la corrélation entre la première et la seconde partie de la grille (0.35) (voir annexe 7).

Enfin la corrélation entre le jugement global et le choix de l'information (voir annexe 7), est de 0.67 soit en deça de celle obtenue entre le jugement global et la première partie de la grille qui était de 0.75. Pour le choix de l'information, la moyenne obtenue sur 10 pour l'ensemble des sujets est de 6.4 avec un écart-type de 1.5. C'est chez les Grecs que la moyenne est la plus élevée soit 6.8 avec un écart-type de 1.4, suivi de près des Portugais avec 6.7 et un écart-type de 1.9, des Québécois avec 6.6 et un écart-type de 1.5, des Italiens avec 6.5 et un écart-type de 1.3, des Hispanophones avec 6.1 et un écart-type de 0.9, des Asiatiques avec 5.8 et un écart-type de 1.2 et des Haïtiens avec 5.6 et un écart-type de 1.7. En observant le profil du graphique, on note que les écarts-types sont relativement semblables dans la plupart des sous-groupes mais toutefois plus importants dans les sous-groupes Haïtiens et Portugais.

Le Tableau IX intitulé «Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'écrit» donne une vue d'ensemble des résultats aux sous-catégories de la grille. Il nous permet de constater que les écarts-types sont plus élevés dans la seconde partie de la grille que dans la première. De même, le Tableau X intitulé «Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'écrit» nous indique que cette tendance se retrouve pour les scores deux, trois et quatre mais non pas pour le cinq. Enfin, le Tableau XI intitulé «Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves de secondaire à l'écrit» présente les mêmes résultats mais ramenés cette fois sur une même échelle de 5 pour faciliter les comparaisons. D'un

coup d'oeil, il est possible de voir que les écarts-types sont plus élevés pour la deuxième partie de la grille et ceci pour les différentes sous-catégories. À l'intérieur de la première partie de la grille où les écarts-types sont relativement plus faibles, on note cependant qu'ils sont plus élevés pour la sous-catégorie 1.3 qui correspond au choix de l'information. Cette sous-catégorie joue donc un rôle de discrimination que l'on n'avait pu observer dans les résumés oraux et écrits du primaire.

TABLEAU IX

Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'écrit

Jugement Analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
62.1(7.6)	29.4(4.6)	12.6(2.4)	10.5(1.7)	6.4(1.5)	32.7(4.6)	10.3(1.8)	12.1(2.5)	6.6(1.3)
90	45	20	15	10	45	15	20	10

TABLEAU X

Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'écrit

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 27	55.0(6.6)	22.9(3.3)	10.1(2.1)	8.3(1.3)	4.5(1.0)	32.1(5.4)	9.9(1.9)	11.9(2.8)	7.0(1.6)
3									
N sujets = 96	59.9(6.3)	28.0(3.9)	12.2(2.1)	9.8(1.3)	6.0(1.0)	31.8(4.6)	9.9(1.8)	11.8(2.3)	6.4(1.4)
4									
N sujets = 91	64.6(6.2)	31.3(3.9)	13.2(2.0)	11.3(1.1)	6.8(1.1)	33.3(4.4)	10.8(1.6)	12.1(2.6)	6.6(1.25)
5									
N sujets = 17	73.4(3.9)	37.8(2.9)	15.5(2.4)	13.3(1.0)	9.0(1.1)	35.6(2.9)	11.3(1.6)	13.3(2.0)	6.6(1.2)
N sujets = 231	90	45	20	15	10	45	15	20	10

TABLEAU XI

Distribution de la moyenne* des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'écrit

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 27	2.9(.38)	2.5(.38)	2.5(.53)	2.6(.42)	2.2(.53)	3.2(.54)	3.3(.65)	3.0(.71)	3.5(.80)
3									
N sujets = 90	3.2(.35)	3.1(.33)	3.1(.51)	3.3(.40)	3.0(.53)	3.2(.46)	3.3(.59)	3.0(.58)	3.2(.68)
4									
N sujets = 91	3.4(.33)	3.5(.32)	3.3(.50)	3.6(.38)	3.4(.54)	3.3(.44)	3.6(.53)	3.0(.66)	3.3(.62)
5									
N sujets = 17	3.9(.21)	4.2(.33)	3.6(.60)	4.4(.35)	4.5(.58)	3.6(.29)	3.7(.55)	3.3(.80)	3.4(.59)
N sujets = 231									

* Pour permettre la comparaison des résultats obtenus aux différentes parties de la grille, les moyennes ont été ramenées à une échelle de 5 points.

En consultant, le tableau intitulé «Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille des résumés écrits pour le primaire et le secondaire» (voir Annexe 5), on constate également que les résultats obtenus pour la morphosyntaxe sont faibles (2.81 avec un écart-type de .89) et que si les résultats pour l'expression de la temporalité sont relativement élevés (3.29), l'écart-type est aussi élevé (1.07).

Par ailleurs, il importe de souligner que la corrélation entre la première et la seconde partie de la grille est faible soit 0.35 (voir annexe 7). Nous reviendrons sur cet aspect de nos observations lorsque nous commenterons les analyses de régression.

4.3.4 Les résumés oraux des élèves du secondaire

Au secondaire, la moyenne du jugement global de l'oral a été de 3.06 avec un écart-type de 1.1, un minimum de 1.00 et un maximum de 5.00. Sur l'ensemble des éléments de la grille,

il y a eu accord entre les juges dans 75.5% des cas. Comme on peut l'observer à la Figure 13, la moyenne du jugement global pour l'ensemble des sujets est de 3.1 avec un écart-type de 1.0. C'est chez les Québecois que l'on trouve la moyenne la plus élevée avec 3.6 et un écart-type de 0.89 suivis des Asiatiques avec 3.3 et un écart-type de 1.5 et enfin des Haïtiens avec 2.8 et un écart-type de 1.0.

En ce qui a trait au jugement analytique de l'oral, la Figure 13 nous révèle une certaine différence entre le sous-groupe des francophones et les autres sous-groupes. Les Québecois ont obtenu une moyenne de 58.4 avec un écart-type de 7.1 alors que les Haïtiens et les Asiatiques ont eu respectivement 53.0 avec un écart-type de 6.4 et 51.6 avec un écart-type élevé de 10.0. La corrélation entre le jugement global et le jugement analytique est de 0.78 (voir annexe 7) soit plus faible que celle accordée pour la première partie de la grille comme nous le mentionnerons plus loin.

Le profil de la ligne correspondant aux moyennes obtenues à l'oral pour la première partie de la grille s'apparente de très près à celle du jugement global. Pour l'ensemble des sujets, on note une très forte corrélation (voir annexe 7) entre le jugement global et la première partie de la grille, soit 0.91. C'est d'ailleurs la plus forte corrélation exprimée si on la compare à celle obtenue entre le jugement global et le jugement analytique (0.78) ou comme nous le verrons plus loin entre le jugement global et la seconde partie de la grille (0.32). La moyenne obtenue pour l'ensemble des sujets est de 26.0 avec un écart-type de 5.2. Elle est de 24.6 chez les Haïtiens avec un écart-type de 4.8, de 27.0 chez les Asiatiques avec un écart-type élevé de 7.2 et de 27.5 chez les Québécois avec un écart-type de 4.8.

Toujours dans la Figure 13, le graphique correspondant aux résultats obtenus pour la seconde partie de la grille révèle qu'un groupe prend une certaine distance par rapport aux autres. Ainsi, pour l'ensemble des sujets, la moyenne est de 28.6 avec un écart-type de 3.7. Elle est de 28.4 chez les Haïtiens avec un écart-type de 3.4, de 30.9 chez les Québécois avec un écart-type de 2.8 et de 24.6

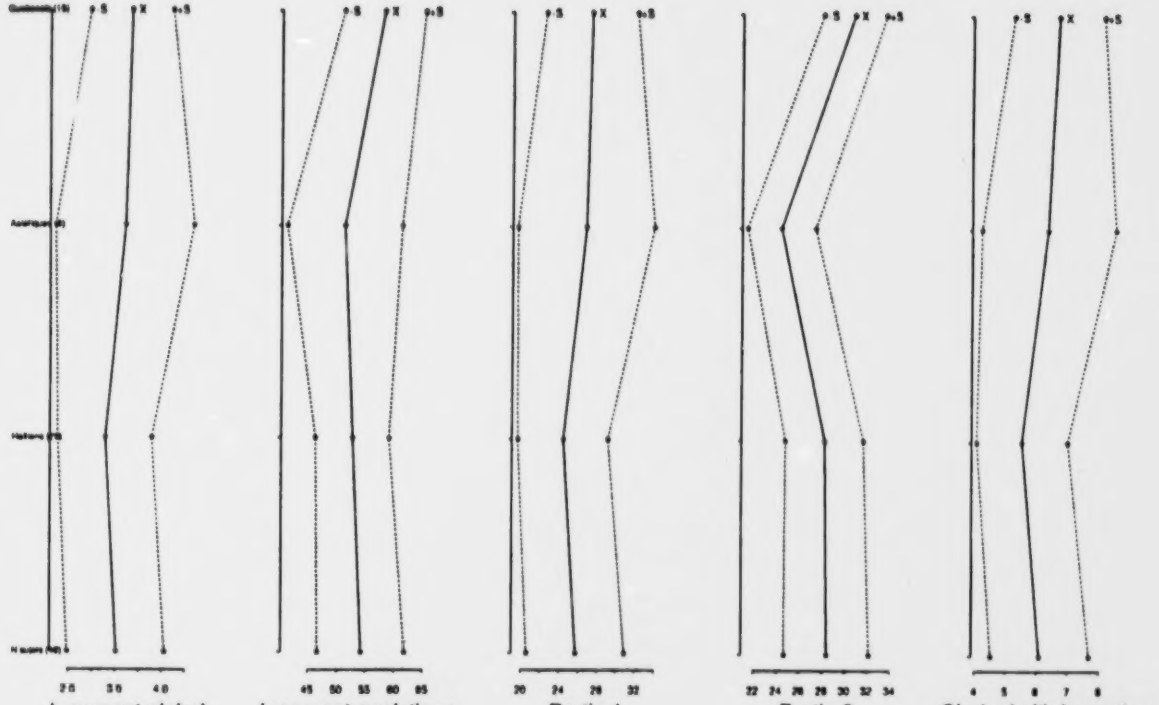

FIGURE 13:

Moyenne des jugements formulés à l'égard des résumés oraux des élèves du secondaire pour l'ensemble des sujets et les différents sous-groupes

chez les Asiatiques avec un écart-type de 3.0. La corrélation entre le jugement global et la seconde partie de la grille est très faible (0.32) comparativement à celle obtenue entre le jugement global et la première partie (0.91) (voir annexe 7).

Enfin, la corrélation entre le jugement global et le choix de l'information (voir annexe 7) est de 0.71 soit inférieure à celle obtenue entre le jugement global et la première partie de la grille qui était de 0.91 et à celle obtenue entre le jugement global et le jugement analytique qui était de 0.78. Pour le choix de l'information, la moyenne obtenue sur 10 pour l'ensemble des sujets est de 6.2 avec un écart-type de 1.6. C'est chez les Haïtiens que la moyenne est la plus faible soit 5.6 avec un écart-type de 1.5, précédés des Asiatiques avec 6.4 et un écart-type de 2.1 et des Québécois avec 6.8 et un écart-type de 1.4. En observant le profil du graphique, on note que l'écart-type est relativement semblable dans la plupart des sous-groupes mais toutefois plus important dans le sous-groupe des élèves asiatiques.

Le Tableau XII intitulé «Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'oral» donne une vue d'ensemble des résultats aux sous-catégories de la grille. Il nous permet de constater que l'écart-type est plus élevé pour la seconde partie de la grille que pour la première. On remarque cependant une forte divergence à l'intérieur des sous-catégories. Ainsi, la sous-catégorie 1.1 à l'intérieur de l'organisation du discours qui a trait plus précisément à son aspect plus formel discrimine davantage que la partie 1.2 ou 1.3. De même le Tableau XIII intitulé «Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'oral» nous montre que les écarts-types sont plus élevés pour la seconde partie de la grille et ceci s'avère très net chez les sujets qui ont obtenu des scores élevés soit quatre et cinq. Enfin, le Tableau XIV intitulé «Distribution de la moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves de secondaire à l'oral» présente les mêmes résultats mais ramenés cette fois sur une même échelle de 5 pour faciliter les comparaisons. D'un coup d'oeil, il est possible de voir que les écarts-types sont plus élevés pour la deuxième partie de la grille et ceci pour les différentes

sous-catégories. À l'intérieur de la première partie de la grille où les écarts-types sont relativement plus faibles, on note cependant qu'ils sont plus élevés pour la sous-catégorie 1.1 qui correspond à l'organisation du discours plus précisément quant à son aspect plus formel et à la sous-catégorie 1.3 qui correspond au choix de l'information. Ces sous-catégories jouent donc un rôle de discrimination que l'on n'avait pu observer dans les résumés oraux et écrits du primaire. Par contre, la sous-catégorie 1.3 jouait également un rôle discriminatoire dans les résumés écrits. Une autre sous-catégorie, la 2.3 correspondant à la grammaticalité des énoncés présente des écarts-types de plus en plus élevés même si les moyennes sont les mêmes pour les scores 3, 4 et 5.

TABLEAU XII

Moyenne des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties chez les élèves du secondaire à l'oral

Jugement Analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
54.6(7.8)	26.0(5.1)	10.1(2.4)	9.7(1.7)	6.2(1.6)	28.6(3.7)	10.1(1.6)	11.0(1.9)	7.4(1.3)
80	40	15	15	10	40	15	15	10

TABLEAU XIII

Distribution des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'oral

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 13	46.5(8.5)	20.1(3.6)	7.5(1.1)	7.7(.7)	4.8(1.4)	26.5(4.6)	9.2(1.9)	10.7(1.9)	6.5(1.7)
3									
N sujets = 14	54.1(4.1)	24.8(3.5)	9.4(1.4)	9.5(.8)	5.8(1.2)	29.3(2.4)	10.2(1.5)	11.2(1.5)	7.8(.9)
4									
N sujets = 16	59.6(4.2)	30.1(1.7)	12.1(1.3)	11.0(1.1)	7.0(.8)	29.5(3.4)	10.6(1.2)	11.2(2.1)	7.7(.9)
5									
N sujets = 3	65.0(4.3)	35.0(1.0)	13.7(.6)	12.3(.6)	9.0(1.0)	30.0(4.3)	11.3(.6)	11.0(2.6)	7.7(1.1)
N sujets = 46	80	40	15	15	10	40	15	15	10

TABLEAU XIV

Distribution de la moyenne* des résultats obtenus à l'ensemble de la grille de même qu'à ses différentes parties en fonction du jugement global chez les élèves du secondaire à l'oral

Jugement global	Jugement analytique	Partie 1	Partie 1.1	Partie 1.2	Partie 1.3	Partie 2	Partie 2.1	Partie 2.2	Partie 2.3
	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et	$\bar{X}$ et
2									
N sujets = 13	2.9(.90)	2.5(.92)	2.5(.96)	2.6(.26)	2.4(.76)	3.3(.56)	3.1(.63)	3.6(.63)	3.3(.86)
3									
N sujets = 14	3.4(.96)	3.1(.93)	3.1(.47)	3.2(.39)	2.9(.58)	3.7(.90)	3.4(.51)	3.7(.49)	3.9(.43)
4									
N sujets = 16	3.7(.96)	3.6(.91)	4.0(.44)	3.7(.99)	3.5(.41)	3.7(.43)	3.5(.40)	3.7(.71)	3.6(.44)
5									
N sujets = 3	4.1(.97)	4.4(.19)	4.6(.19)	4.1(.19)	4.5(.50)	3.6(.55)	3.6(.19)	3.7(.88)	3.6(.58)
N sujets = 46									

* Pour permettre la comparaison des résultats obtenus aux différentes parties de la grille, les moyennes ont été ramenées à une échelle de 5 points.

En consultant, le tableau des données à l'Annexe 6, on constate que les résultats obtenus pour la morphosyntaxe à l'oral sont moins faibles que ceux obtenus à l'écrit (3.04 avec un écart-type de .79) et que si les résultats pour l'expression de la temporalité sont relativement élevés (3.78), l'écart-type est aussi élevé (.99).

Par ailleurs, il importe de souligner que la corrélation entre la première et la seconde partie de la grille est faible soit 0.43. Nous reviendrons sur cet aspect de nos observations lorsque nous commenterons les analyses de régression.

4.4 LA DISTRIBUTION DES JUGEMENTS FORMULÉS

Une autre série de graphiques présentés aux Figures 14-15-16-17-18 permet de considérer la distribution des jugements. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les diagrammes en boîte sont faits à partir des médianes et des percentiles.

La Figure 14 intitulée «Distribution des jugements globaux formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire» donne un aperçu de la façon dont se sont répartis

les jugements globaux sur une échelle de un à cinq. Le graphique indique nettement les tendances, soit une certaine homogénéité des jugements à l'intérieur de l'écrit et de l'oral au primaire. Entre autres, aucun sujet n'a eu de résultat en bas de la cote 2. À l'oral au primaire, la médiane et le 75e percentile se confondent. Il en va de même pour les jugements du secondaire à l'écrit où on retrouve également une distribution très concentrée. Seul l'oral au secondaire présente une distribution un peu différente où cette fois le 50e percentile ne se confond pas avec le 25e ou le 75e.

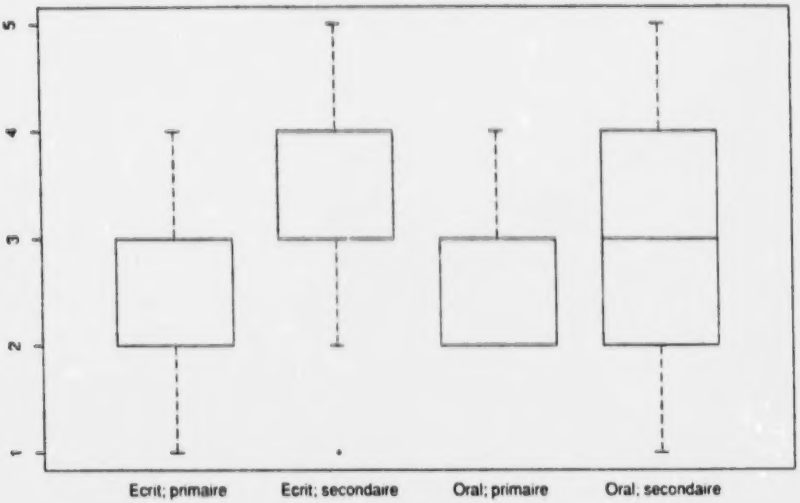

FIGURE 14:

Distribution des jugements globaux formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire

La Figure 15 intitulée «Distribution des jugements analytiques formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire» nous donne un aperçu de la distribution des jugements formulés pour l'ensemble des éléments de la grille. Ce graphique nous révèle une certaine consistance des distributions des résultats des jugements analytiques formulés à l'égard des productions écrites. Si on regarde où se situe le 50e

percentile dans les résumés écrits du primaire, on constate que la proportion de sujets qui ont obtenu un score élevé est plus importante que l'inverse. On peut aussi noter que la médiane se situe près de la moyenne puisqu'elle est de 49.5 contre 51.0. Le diagramme correspondant à l'écrit au secondaire présente une distribution symétrique des résultats: la médiane est de 62.0 alors que la moyenne est de 62.1.

Pour les diagrammes de l'oral, on note dans un cas comme dans l'autre une distribution asymétrique; pour les sujets du primaire, un nombre plus important de sujets a obtenu un résultat relativement élevé alors que c'est l'inverse pour le secondaire. Au primaire, la concentration est plus grande près du 3e quartile alors qu'au secondaire, elle est plus près du 1er quartile. Dans le cas du primaire, la médiane est de 49.0 alors que la moyenne est de 50.6 donc inférieure; dans le cas du secondaire, la médiane est de 55.5 alors que la moyenne est de 54.6 donc supérieure.

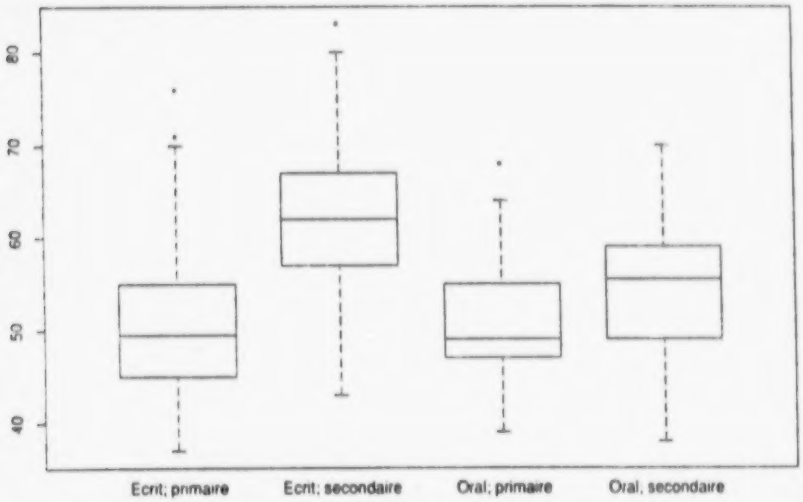

FIGURE 15:

Distribution des jugements analytiques formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire

La Figure 16 intitulée «Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux du primaire et du secondaire pour la partie 1 de la grille» nous montre que dans l'ensemble les juges ont accordé des jugements plus élevés à l'égard des productions des élèves du secondaire. Pour l'écrit au primaire, le diagramme indique bien une proportion sensiblement équivalente de sujets entre les 25e et 50e percentiles qu'entre les 50e et 75e. La médiane est d'ailleurs très près de la moyenne avec 21.0 contre 21.9. On note également que plusieurs sujets ont obtenu des résultats qui font en sorte qu'ils s'éloignent nettement du groupe.

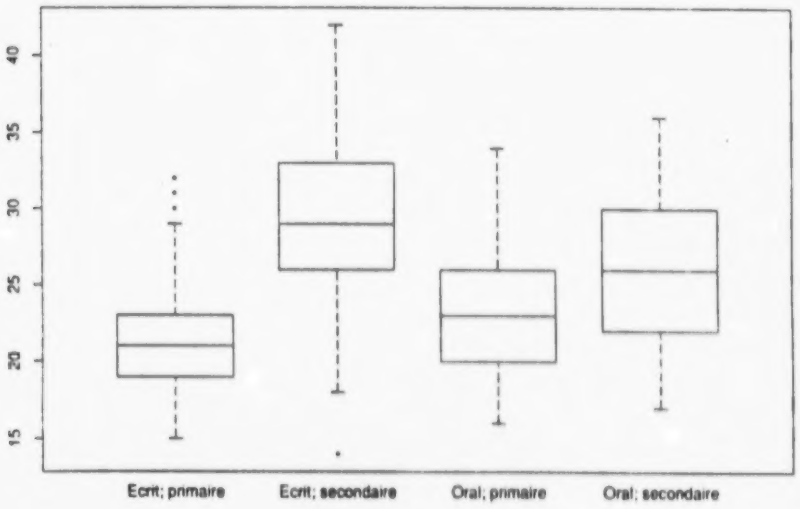

FIGURE 16:

Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour la partie 1 de la grille

Pour l'écrit au secondaire, la distribution est un peu différente puisqu'une proportion légèrement plus importante de sujets ont eu des résultats élevés. La médiane demeure encore très

près de la moyenne puisqu'elle est de 29.0 contre 29.5. On remarque également que plusieurs sujets se situent en deçà du 10e percentile ou au-delà du 90e percentile.

Pour l'oral au primaire, la distribution est également bien partagée de part et d'autre entre les 25e et 50e percentiles et entre les 50e et 75e percentiles. La médiane est de nouveau très près de la moyenne soit 23.0 contre 23.3. On remarque également que plusieurs sujets ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés que la moyenne. Enfin pour l'oral au secondaire, la distribution est symétrique; la proportion de sujets entre les 25e et 50e percentiles comme entre les 50e et 75e étant équivalentes. Par ailleurs, la médiane se confond avec la moyenne puisque dans les deux cas la valeur est de 26.0.

La Figure 17 intitulée «Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux du primaire et du secondaire pour la partie 2 de la grille» donne une vue d'ensemble sensiblement plus hétérogène que celles obtenues pour les autres jugements. Déjà à l'écrit au primaire, on note une disparité plus grande entre les sujets que celle que l'on pouvait observer à la Figure 16 pour la première partie de la grille. Il est également intéressant de noter qu'une proportion plus grande de sujets se situe entre les 50e et 75e percentiles. La médiane est d'ailleurs inférieure à la moyenne soit 28.0 contre 29.1. Enfin, un nombre relativement important de sujets se répartissent au-delà du 90e percentile.

Pour l'écrit au secondaire, on trouve un diagramme qui ressemble davantage à celui qui correspond aux jugements exprimés pour la première partie de la grille à la Figure 16. On remarque toutefois qu'un nombre plus important de sujets se situe entre les 50e et 75e percentiles que dans la figure précédente. La médiane qui est de 32.0 est inférieure à la moyenne qui, elle, est de 32.7.

Le diagramme de l'oral au primaire est très différent des autres. Il indique clairement que la distribution des jugements est

très concentrée. On note de part et d'autre des 10e et 90e percentiles quelques valeurs exceptionnelles. La médiane est légèrement inférieure à la moyenne soit 27.0 contre 27.3. Enfin, le diagramme de l'oral au secondaire montre cette fois une distribution moins grande que celle que l'on peut observer à la Figure 16 pour la première partie de la grille. Une proportion plus importante de sujets se situe entre les 50e et 75e percentiles. La médiane est d'ailleurs inférieure à la moyenne soit 28.0 contre 28.6.

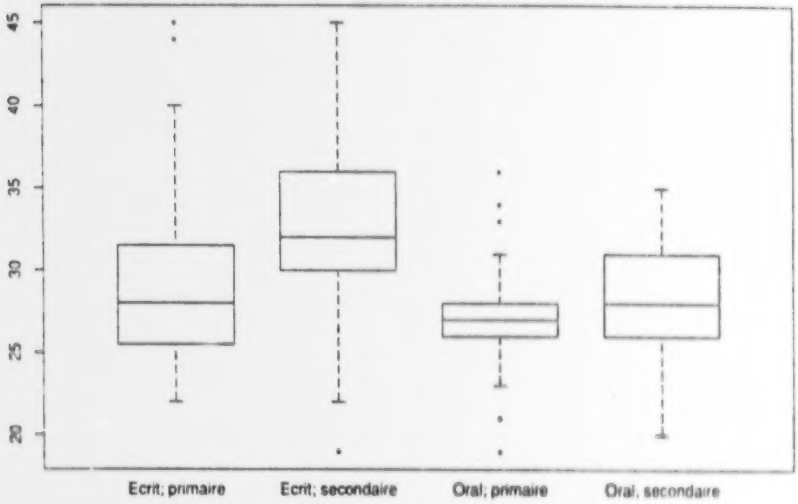

FIGURE 17:

Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour la partie 2 de la grille

Une dernière figure, la Figure 18, intitulée «Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux du primaire et du secondaire pour le choix de l'information» donne sensiblement la même vue d'ensemble que celle que nous offre la Figure 14 correspondant aux jugements globaux. Il est intéressant

de voir que dans le cas de trois diagrammes la distribution est symétrique de part et d'autre du 50e percentile entre les 25e et 75e percentiles. On note cependant plusieurs valeurs entre les 10e et 25e percentiles de même qu'entre les 75e et 90e percentiles surtout au secondaire à l'oral comme à l'écrit.

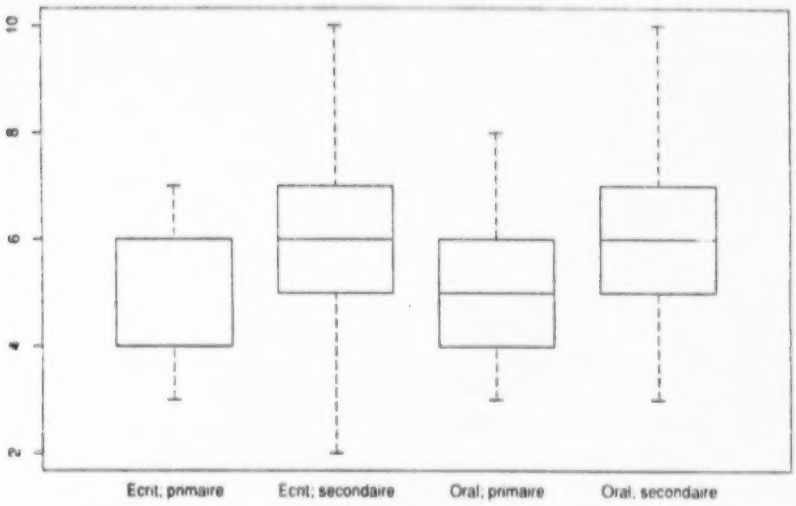

FIGURE 18:

Distribution des jugements formulés à l'égard des résumés écrits et oraux des élèves du primaire et du secondaire pour le choix de l'information

Pour l'écrit au primaire, le 50e percentile n'est pas perceptible. Les jugements sont donc fort concentrés. La médiane est de 4.0 alors que la moyenne est de 4.7.

Pour l'écrit au secondaire, la médiane qui est de 6.0 et se trouve ainsi légèrement en deça de la moyenne qui, elle, est de 6.4. Pour l'oral au primaire, la médiane est de 5.0 alors que la moyenne est de 5.1. Pour l'oral au secondaire, la médiane est de 6.0 alors que la moyenne est de 6.2.

4.5 LES ANALYSES DE RÉGRESSION

Dans les analyses précédentes, les différentes parties de la grille ont été considérées indépendamment les unes des autres. Dans cette dernière analyse, nous les considérons dans une analyse de régression multiple (voir tableau XV) qui permet de tenir compte des interactions entre les différentes variables prises dans leur ensemble. Les analyses de régression par degré permettent d'identifier les variables qui ont le plus de poids pour prédire le jugement global. La procédure de régression par degré a l'avantage de forcer la variable qui a le plus de poids en premier. Elle ne conserve que les variables qui ont des coefficients de régression qui sont considérés statistiquement différents de zéro, soit les coefficients Beta. Le tableau XV résume les informations suivantes: l'ordre d'entrée des variables, les variables prédictives, les coefficients R2, les coefficients Beta. Afin de se rappeler les regroupements des différentes variables qui ont été utilisés dans les analyses de regression, le lecteur se référera au Tableau I (p. 190) pour l'écrit et au Tableau V (p. 198) pour l'oral. Les analyses nous fournissent donc les renseignements suivants quant à la prédiction du jugement global.

Au primaire, pour prédire le jugement global de l'écrit (voir tableau I), ce sont les variables 1.3, 1.2 et 1.1, qui ont le plus de poids et qui expliquent 56% de la variation. Au secondaire, ce sont les variables 1.2, 1.3, 1.1 et 2.1 qui ont le plus de poids et qui expliquent 67% de la variation. L'introduction de la variable «Groupe ethnique» (Québécois ou autres) nous a permis de constater que cette dernière n'exerce pas une influence significative sur le jugement global.

Pour le primaire oral (voir le tableau V), ce sont les parties 1.3 et 1.1 de la grille qui ont le plus de poids et qui expliquent 36% de la variation au niveau des jugements globaux. Pour le secondaire oral, ce sont les parties 1.1, 1.2 et 2.1 qui ont le plus de poids et qui expliquent 88% de la variation dans les scores du jugement global. Comme c'était le cas pour l'écrit, le groupe ethnique n'est pas lié au jugement global dans la force de prédiction.

TABLEAU XV

Analyses de régression multiple

Ordre	Variable prédictive	R2	Beta
Primaire écrit			
1.	1.3 Choix de l'information	.46	.68
2.	1.2 Cohérence du texte	.53	.30
3.	1.1 Découpage du texte	.56	.23
Secondaire écrit			
1.	1.2 Cohérence du texte	.54	.74
2.	1.3 Choix de l'information	.62	.35
3.	1.1 Découpage du texte	.65	.20
4.	2.1 Organisation des phrases	.67	-.19
Primaire oral			
1.	1.3 Choix de l'information	.29	.54
2.	1.1 Découpage du discours	.36	.28
Secondaire oral			
1.	1.1 Découpage du discours	.74	.86
2.	1.2 Cohérence du discours	.86	.49
3.	2.1 Organisation des énoncés	.87	-.16

Chapitre V

Conclusions

5.1 SOMMAIRE ET DISCUSSION

Au début de la présente recherche, nous avions formulé un certain nombre de questions concernant les productions orales et écrites d'élèves allophones et francophones fréquentant des écoles pluriethniques. Nous allons maintenant reprendre chacune de ces questions dans l'ordre et tenter de voir dans quelle mesure les analyses effectuées sur les textes nous permettent d'y répondre.

> QUESTION 1: ***Est-ce qu'il y a un écart entre les résultats de l'évaluation des productions orales et écrites des élèves allophones et ceux des élèves francophones du niveau primaire et du niveau secondaire?***

Dans l'ensemble, il nous a été permis de constater qu'aucun sous-groupe n'a présenté un écart systématique par rapport aux autres et ceci dans les deux modes. À l'écrit, tous les élèves du primaire ont pu compléter la tâche; il n'y a pas eu de textes inachevés. Cependant, au secondaire, six textes se sont vus attribuer la cote 1, cinq élèves n'ayant écrit que trois ou quatre lignes, apparemment par manque d'intérêt; leurs textes ont été retirés pour ne pas fausser les analyses. Le temps alloué pour la tâche semble avoir été suffisant. Dans sa recherche, Söter (1985) avait signalé que plusieurs élèves n'avaient pu terminer leur composition. Elle tente d'expliquer ceci par la nature de la tâche; le fait de demander aux élèves de raconter une histoire exige de la créativité et le choix du sujet peut représenter un défi plus ou moins grand. Dans la présente recherche, nous pouvons penser que la nature de la tâche, soit résumer l'histoire du film suite à la projection, a pu aider les élèves à mener cette dernière à terme.

À l'oral, aucun récit n'a dû être rejeté parce qu'il était incompréhensible. Au primaire, un seul récit (6B, S23, O) a nécessité l'intervention de la personne responsable de la cueillette des données qui a senti le besoin d'interagir en posant des questions; cependant, il semble que ce ne soit pas pour des raisons linguistiques que ce sujet était réticent à exécuter la tâche parce que les bribes d'énoncés qu'il a produites étaient riches au plan des idées et au plan lexical. Au secondaire, la même situation s'est présentée au cours de l'entrevue d'un élève (Gr07, S27, O); cette fois, il semble que ce soit pour des raisons linguistiques car il s'agissait d'un élève qui venait de la classe d'accueil et qui avait été récemment intégré à la classe ordinaire. Un texte (Gr10, S2, O) a été considéré inachevé et il semble également que cette impression vienne du fait que ce texte présente une organisation de l'information assez particulière.

La comparaison des textes en termes de longueur a révélé peu de différences entre les divers sous-groupes et il semble que si parfois les élèves de certains groupes ont écrit ou dit des textes plus courts ou plus longs, cet aspect de la production n'est pas associé à de moins bons ou à de meilleurs résultats. En effet, lors de l'analyse holistique des textes, les juges n'ont pas été sensibles aux différences dans la longueur des textes.

Par exemple, au primaire, les textes écrits des élèves grecs n'avaient pas paru plus longs ou plus courts que ceux des autres élèves. Un nouveau regard sur les textes n'a pas donné au lecteur une impression différente. Dans l'ensemble, les chiffres semblent se répartir assez également depuis des textes courts jusqu'à des textes longs; six sujets ont écrit un texte de moins de 100 mots, huit entre 100 et 200 mots, six entre 200 et 300 mots et cinq un texte de plus de 300 mots. Par rapport à l'ensemble des sujets, on note cependant que si neuf sujets ont écrit des textes de moins de 100 mots, six d'entre eux appartiennent au sous-groupe des Grecs, les quatre autres se répartissant dans quatre groupes différents.

En considérant de nouveau ces textes courts produits par des élèves grecs, nous avons pu observer que dans la majorité des cas, il s'agit tout simplement de résumés où le scripteur n'a pas

tenté de reconstituer toutes les séquences du film mais bien plus à donner une synthèse de ce qui se passait dans l'histoire soit le fait que pour le jeune bébé, la même chose se produisait d'une maison à l'autre (À titre d'exemple, voir les textes 6B, S14, E; 6C, S7, E; à l'Annexe 8). Les élèves grecs comme les élèves hispanophones sont parvenus à faire de bons résumés gardant le plus souvent l'information essentielle pour que le lecteur puisse se faire une bonne représentation de l'histoire sans se perdre dans les détails. Leurs résultats sont d'ailleurs les plus élevés en ce qui a trait au choix de l'information.

Nous avons pu observer des différences dans la longueur des textes produits à l'oral par rapport à ceux produits à l'écrit au primaire, différences qui semblent s'être estompées au secondaire si l'on établit le même genre de comparaison entre ces deux modes. Un retour aux textes oraux des élèves haïtiens nous amène à dégager certains traits dans la façon de raconter le film qui permettent d'expliquer la longueur de ces textes. En effet, on constate que la majorité de ces textes sont plus riches et comprennent une foule de détails qui permettent à celui qui écoute de se représenter les actions des personnages et parfois même leurs moindres faits et gestes (À titre d'exemple, voir les textes 6A, S6, O.; 6A, S15, O; 6C, S10, O; à l'Annexe 8). Selon Ong (1981) de tels traits sont caractéristiques de la tradition orale. Celui-ci a abondamment décrit les caractérisques de l'oralité par rapport à l'écrit mettant l'accent sur les procédés utilisés par le narrateur pour impliquer ceux qui l'écoutent. La lecture des textes des élèves haïtiens du primaire suggère le recours à de tels procédés.

Par contre, il semble que ces traits qui expliquent la longueur des textes oraux des élèves haïtiens du primaire soient moins présents au secondaire ce que l'on peut probablement expliquer par les effets de la scolarisation amenuisant les spécificités culturelles. Chez les élèves haïtiens du secondaire, on aurait pu s'attendre à trouver, comme au primaire, des textes oraux relativement longs; on a cependant pu lire plusieurs textes courts dont le choix de l'information était suffisamment particulier pour susciter l'attention des juges. En effet, dans le cas de quelques textes, il y a un déséquilibre

dans la présentation des informations ce qui donne une impression de textes inachevés: le récit est organisé autour de certaines séquences en particulier pour lesquelles sont fournies amples détails alors que les autres séquences sont tout à fait ignorées. Il n'en demeure pas moins que les séquences présentées sont en soi tout à fait acceptables (À titre d'exemple, voir Gr01, S2, O; Gr04, S28, O; Gr04, S24, O).

Certains textes écrits du secondaire présentaient les mêmes caractéristiques donnant cette fois une impression de textes inachevés (Gr03, S29, E; Gr07, S23, E). Ces textes étaient pourtant bien démarrés avec des phrases bien tournées. Compte tenu des observations qui se dégagent, il est difficile de dire si c'est le temps qui a manqué ou si ce n'est pas plutôt dans la façon dont certains élèves sélectionnent l'information à transmettre qu'il serait possible de trouver une explication. Nous reviendrons sur ces observations en répondant à la question quatre, la question des spécificités culturelles.

Que ce soit au primaire ou au secondaire, il n'y a donc pas d'élèves incapables de rédiger un texte. Ceci montre bien qu'il est possible de composer un texte sans avoir atteint une maîtrise complète de la langue. Les élèves sont donc bien en train d'apprendre ce que l'école doit leur apprendre. S'il y avait des différences dans la longueur des textes, il n'en demeure pas moins que même les textes courts ont pu être évalués.

Abordons maintenant la question de l'éventuelle disparité dans la qualité des textes. Les analyses faites sur l'ensemble des productions et portant sur les différents items des grilles de l'oral et de l'écrit ont fait ressortir un certain nombre de points communs à l'ensemble des élèves et ceci pour les deux modalités. À l'écrit, les résultats attribués pour l'organisation du texte ou du discours semblent supérieurs en ce qui a trait à la cohérence qui correspond à l'organisation du message soit l'ordre logique, les liens et les référents qu'à l'égard du découpage soit la présence d'un titre, d'une introduction, de paragraphes, d'une conclusion. Par ailleurs, la présence d'écarts-types plus élevés signale que cet aspect de l'écrit,

soit le découpage, discrimine davantage les sujets. Les difficultés rencontrées par les élèves en général se situent principalement au niveau de la clarté et du découpage des phrases ou des énoncés, de la morphosyntaxe et de l'expression de la temporalité. À l'oral, cette différence n'apparaît pas puisque cette fois ce sont les aspects liés au découpage du discours qui présentent des résultats légèrement plus élevés. Les écarts-types demeurent cependant plus élevés pour plusieurs items du découpage indiquant ainsi une discrimination des sujets quant à cet aspect de la production orale. Les résultats de l'écrit révèlent les mêmes tendances que celles identifiées par ceux de l'évaluation internationale (Noël 1986) selon laquelle les élèves québécois maîtrisent passablement bien les aspects discursifs de l'écrit soit la capacité d'organiser un message en fonction d'un destinataire mais éprouvent des difficultés quant à la syntaxe et l'orthographe.

Le résumé des résultats qui sont présentés aux annexes 5 et 6 semble indiquer que les difficultés perçues au primaire persistent au secondaire. Les résultats de l'épreuve de français écrit administrée en mai 1988 auprès d'élèves allophones terminant leur séjour en classe d'accueil et devant intégrer le secondaire signalaient également de sérieuses difficultés à l'égard de l'organisation des phrases (Québec, 1989).

En ce qui a trait à la performance des différents sous-groupes du primaire (voir figure 10), dans l'ensemble, le résultat des jugements globaux formulés à l'égard des productions écrites nous indique peu de différences. Aussi, l'analyse statistique des résultats quant à l'organisation du texte et le choix de l'information, soit la première partie de la grille nous permet de conclure qu'il y a peu de différences entre les divers sous-groupes. Une recherche effectuée par le MEQ (Québec, 1989) auprès d'élèves allophones terminant leur séjour en classe d'accueil et devant intégrer le cours secondaire avait également signalé que, dans une analyse différenciée, tous les sous-groupes avaient une performance comparable en ce qui a trait à la cohérence du texte. Une autre recherche, cette fois du Conseil de la langue française (Sénéchal, 1989) notait peu de

différence entre les productions des élèves francophones et celles des allophones en ce qui a trait aux critères qui relèvent du «fond»; par contre, il en était autrement pour les critères relatifs à la «forme», l'écart entre le pourcentage de réussite étant plus grand.

Le tableau intitulé «Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des résumés écrits pour le primaire et le secondaire» (voir annexe 5 pour l'écrit et 6 pour l'oral) nous indiquait déjà que pour la première partie de la grille ce sont les aspects que l'on pourrait qualifier de «formels», soit le découpage du texte ou du discours, avec lesquels les élèves semblent avoir éprouvé le plus de difficulté et pour lesquels les écarts-types sont les plus élevés. On constate donc que ce sont ces aspects de l'écrit liés à la scolarisation qui posent le plus de difficulté et non pas la transmission du message. L'oral semble poser moins de difficultés quoique les écarts-types demeurent élevés indiquant une bonne disparité entre les sujets.

Également dans les deux modes et pour les deux niveaux scolaires, on a pu constater une très faible corrélation entre le jugement global et la seconde partie de la grille. On a cependant pu noter que pour l'oral au primaire, les écarts-types sont moins élevés que ceux que l'on a pu observer pour l'écrit dans la seconde partie de la grille. Les élèves du primaire peuvent être plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur les exigences de la tâche et sur les difficultés qu'elle entraîne dans un mode ou dans l'autre. Notons que selon plusieurs recherches, la compétence peut varier selon la tâche. Dans le cadre d'une recherche portant sur l'utilisation du passé dans des récits, Ellis (1987) a pu observer une certaine variabilité dans les productions des élèves selon les tâches et les modes. Tarone (1985) avait également constaté une variabilité dans l'utilisation de certains morphèmes grammaticaux selon l'exercice de différentes tâches. Godfrey (1980) a pu observer que les apprenants se distinguaient dans leur utilisation de ces marqueurs selon leur L1, la complexité plus ou moins grande du contexte linguistique, les formes verbales utilisées, le contexte discursif et le niveau atteint dans la langue seconde.

Si on a pu observer la même tendance au secondaire, soit une faible corrélation entre le jugement global et la seconde partie de la grille, cette fois, elle est encore plus marquée. Aussi, au secondaire, les écarts-types sont-ils encore plus élevés pour la seconde partie de la grille et témoignent donc d'une plus grande variabilité individuelle à l'intérieur des différents sous-groupes. À l'oral, comme on pouvait s'y attendre, les Québécois se sont révélés sensiblement plus forts, ce qui ne s'était pas manifesté à l'écrit. Pour ce groupe, l'écart-type est d'ailleurs moins important à l'oral qu'à l'écrit. On peut penser que les habiletés développées à l'égard de la langue écrite ne sont pas uniquement liées à la connaissance du code en soi mais également à des habiletés plus générales liées à la scolarisation. Les apprentissages scolaires sont plus sujets à de grandes variabilités.

Le fait que les écarts-types soient plus élevés dans la seconde partie de la grille (voir tableau IV) s'explique en bonne partie par le fait que la syntaxe des scripteurs de 6e année est en plein développement tant chez les natifs que chez les non-natifs. On note d'ailleurs pour l'ensemble des sujets du primaire à l'écrit, un écart-type élevé à l'item «clarté et découpage des phrases», soit 1.21 (voir Annexe 5). Ce phénomène de développement a été signalé dans plusieurs recherches portant sur l'écriture de type scolaire (O'Donnell, 1977, Crowhurst, 1980). Selon Huot (1986) qui a étudié la syntaxe écrite d'enfants de huit à douze ans, la variable âge est en étroite corrélation avec le développement (ou l'évolution du simple au complexe) des structures syntaxiques, mais en serait aussi la meilleure indicatrice, en conformité avec le développement cognitif général. Des résultats semblables ont été notés dans la recherche de Paret (1983) portant sur la maturation syntaxique des élèves du secondaire.

Lorsqu'on examine de plus près certaines sous-composantes de la grille tout particulièrement au secondaire, on note des écarts-types plus importants (voir Tableaux XI et XIV). Ainsi tous ces aspects semblent plus difficiles à maîtriser pour l'ensemble des élèves. Par exemple, ceci s'est avéré assez évident pour plusieurs élèves du sous-groupe asiatique à l'oral au secondaire. On constate

que les résultats obtenus par ces élèves pour la seconde partie de la grille sont nettement plus faibles que ceux obtenus pour la première partie (voir Figure 13). Un retour aux transcriptions nous a permis de constater que plusieurs textes de ces élèves signalaient la présence de difficultés dans l'utilisation de la concordance des temps et de la morphosyntaxe du français.

Le calcul des écarts-types plus particulièrement pour la morphosyntaxe signalent bien que cet aspect de l'acquisition de la langue seconde s'avère plus difficile. Lightbown (1987) a fait remarquer, par exemple, la complexité de l'acquisition des prépositions chez les apprenants compte tenu de la spécificité de leur utilisation. On peut croire que pour plusieurs sujets dans la présente recherche, le contact avec la langue de même que son utilisation soutenue n'a pas encore été suffisant pour assurer d'une bonne maîtrise de certains aspects du français. En effet, les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde révèlent que l'acquisition des règles morphosyntaxiques se fait progressivement et selon une trajectoire qui ne reflète pas nécessairement celle de l'enseignement de ces aspects de la langue. Ce développement serait conditionné par plusieurs facteurs dont le degré de correspondance entre les formes et les fonctions de ces éléments dans la L1 et la L2 des sujets, la complexité inhérente des formes, leur fréquence et leur saillance perceptuelle, etc. (voir Bauthier et Castaing 1977, Hakuta 1976, Lightbown 1985).

En observant toujours le tableau résumant les résultats obtenus à l'ensemble des items de la grille (Voir annexe 5), on constate que dans la seconde partie de la grille, on trouve l'écart-type le plus élevé pour l'item «temporalité». Bien que nous n'ayons pas de statistiques sur la performance des sous-groupes, l'explication des écarts-types élevés se situe à notre avis dans la performance de plusieurs élèves allophones qui ont éprouvé passablement de difficulté à l'égard de l'expression de la temporalité. Nous avons pu constater dans les textes que la plupart des sujets québécois avaient opté pour le présent historique alors que les élèves allophones avaient privilégié l'utilisation du passé composé et de l'imparfait en alternance ce qui a pu entraîner plus de difficultés car

la maîtrise de la concordance des temps constitue un aspect complexe de l'acquisition du français. Il est aussi parfois difficile pour des non-natifs de saisir la valeur aspectuelle d'accomplie et d'inaccomplie de ces deux temps de verbe. Nous avons pu remarquer que plusieurs élèves semblaient utiliser avec peu de discernement le passé composé, l'imparfait et le passé simple. Nous avons signalé dans la section précédente que les valeurs temporelles ne faisaient pas partie des objets d'enseignement dans les programmes d'étude, puisque l'emphase était plutôt mise sur la maîtrise des finales de verbes.

L'utilisation, chez les élèves d'immersion, des temps de verbes du passé a été signalé comme un aspect problématique de l'apprentissage du français dans plusieurs recherches (Allen et al.,1983; Harley et Swain, 1978). Ces chercheurs ont pu noter chez des élèves de sixième année des classes d'immersion un faible niveau d'exactitude dans l'utilisation de formes verbales au futur, au passé composé, à l'imparfait et au conditionnel.

Dans la présente recherche, il y aurait lieu d'explorer davantage la nature des difficultés rencontrées par les élèves dans l'expression de la temporalité. Globalement, nous avons pu remarquer que plusieurs élèves semblaient utiliser avec peu de discernement le présent, l'imparfait, le passé composé et le passé simple. Par exemple, (voir textes écrits 6A, S3; 6A, S13; 6A, S14; Gr 02, S32; Gr 03, S14 et textes oraux 6B, S15; 6D, S9; Gr 05, S21; Gr 05, S27.) Dans une recherche sur l'expression de la temporalité chez des adultes immigrants, d'Anglejan (1982) a identifié diverses stratégies utilisées par les sujets pour exprimer la temporalité lorsque ceux-ci ne possédaient pas encore la morphosyntaxe du français. Parmi ces stratégies, la chercheure a pu noter le recours à des adverbes tels qu'«avant» (le passé), «maintenant» (le présent), référence au calendrier, au contexte des événements etc. Dans la présente recherche, nous n'avons pu observer ce genre de stratégies qui témoignent en quelque sorte d'un stade d'acquisition de la langue plus précoce. La difficulté principale que nous avons pu observer est davantage liée à une juste utilisation de la concordance des temps. En ceci, nos observations rejoignent sensiblement celles faites par Harley auprès des élèves d'immersion (1989).

Enfin, l'attribution des cotes pour l'orthographe d'usage révèle que cet aspect de la maîtrise de la langue semble avoir posé des problèmes pour l'ensemble des sujets. Un retour aux textes ne semble pas pouvoir nous éclairer davantage sur la nature précise des erreurs. Nous avons cependant pu constater que certains élèves allophones commettaient des erreurs que l'on pourraient qualifier d'orthographiques mais qui témoignent de divers aspects du processus d'acquisition du lexique. Par exemple, on a pu lire des mots comme «souplillé» (supplié) (6A, S12, EL 21); «flouffé» (soufflé) (6A, S12, EL25); «de na» (donna) (Gr01, S14, EL 19),; «vidangerie» (dépotoir) (6B, S7, EL 29)); «vesant semblant» (faisant semblant) (Gr03, S8, EL 22). On a pu aussi lire des mots qui nous ont semblé orthographiés d'une façon assez originale, par exemple «mettement» (maintenant) (6B, S3, EL 8); «préhaucupe» (préoccupe) (Gr 03, S8, EL 18).

QUESTION 2: ***Quelles sont les spécificités respectives des productions orales et écrites?***

Comme nous venons de le mentionner, il a été possible d'observer de légères différences dans la longueur des textes produits à l'oral et à l'écrit sans que toutefois la perception de la qualité des textes en soit affectée. Si dans l'ensemble, les textes oraux avaient tendance à être plus longs que les textes écrits pour les deux niveaux scolaires, avec cependant une plus grande disparité entre les deux modes au niveau primaire, ceci semble normal compte tenu de la maturité des sujets et de leur compétence linguistique. Par ailleurs, nos observations en ce qui a trait à la longueur des textes sont sensiblement comparables à celles effectuées par d'autres chercheurs ayant fait le même genre de comparaison d'un mode à l'autre. Aussi, la tâche assignée aux élèves a pu avoir pour effet d'inciter certains élèves à opter pour une forme de narration orale qui implique le plus souvent le recours à des procédés introduisant des longueurs dans le récit.

Dans leur recherche portant sur les différences entre les productions orales et écrites d'élèves du primaire, Hildyard et Hidi (1985) ont pu noter que chez des élèves de 3e et de 5e année le

nombre de mots était supérieur dans les productions orales par rapport aux productions écrites; par contre, cette différence n'apparaissait plus chez des élèves de 6e année qui produisaient des textes de même longueur peu importe le mode d'expression. Les chercheurs attribuent ces différences à la maturité des sujets et à leur capacité de s'appuyer sur des éléments linguistiques de façon à améliorer la structure interne de leur production. Les résultats obtenus au secondaire soutiennent cette vision du développement de la compétence des scripteurs puisque cette différence entre l'oral et l'écrit dans la longueur des textes est moindre et que, par exemple, dans le groupe des élèves haïtiens du secondaire, on n'observe plus cette grande disparité entre les deux modes (voir la Figure 7 et 8).

Sôter (1985) avait aussi noté que la tâche peut induire un certain nombre d'effets chez le scripteur, par exemple, quand on lui demande de raconter, il peut privilégier une forme orale. Nous avons pu observer que plusieurs élèves ont opté pour une forme qui suggérait la présence d'un auditoire et les récits qui s'ensuivaient étaient chargés de détails qui permettaient au lecteur ou à l'auditeur de visualiser les actions des personnages du film (à titre d'exemple, voir 6A, S3 O., 6A, S6, O., Gr 04, S2, O., Gr 06, S8, O.). D'autres élèves ont adopté une forme de récit où figurent moins de détails mais où l'on note une plus grande interprétation de ce qui se passe dans le film (à titre d'exemple, voir 6A, S5, O., 6A, S13, O., Gr 10, S1, O., Gr 10, S7, O.), au fait des raisons qui motivent les actions des personnages. On trouve cependant aussi un mélange de description et d'interprétation (à titre d'exemple voir 6C, S19, O., Gr 05, S27, O.) dans certains textes. Nous référons ici aux textes oraux mais il serait également possible de considérer les textes écrits puisque dans un cas comme dans l'autre le narrateur a opté pour une structure de récit passablement identique.

Il est intéressant de noter que si dans l'ensemble les élèves du primaire qui ont effectué les productions orale et écrite ont produit des textes plus longs dans le second mode, neuf élèves ont toutefois produit des textes oraux plus courts. Parmi ceux-ci, sept sujets appartiennent au sous-groupe des Grecs, un au sous-groupe des Québécois et un au sous-groupe des Asiatiques. Une relecture

de ces textes nous suggère que les textes écrits sont plus longs parce que les élèves ont donné plus de détails quant au déroulement de l'histoire et aux faits et gestes des personnages. Les textes écrits donnent une impression de produit davantage fini: ils comportent moins de détours ou de reprises et les renseignements sont plus précis.

Un autre aspect a pu attirer notre attention: la présence d'écarts-types très importants à l'intérieur de plusieurs sous-groupes dans les productions écrites du secondaire. Ceci nous permet donc de constater qu'il n'y a pas nécessairement d'homogénéité à l'intérieur des sous-groupes linguistiques et tel que souligné par Söter (1985), d'autres facteurs comme les habitudes développées face à l'écrit pourraient mieux nous aider à comprendre une telle disparité.

Enfin, la nette disparité observée dans la longueur des textes du primaire entre les deux modes ne trouve pas son pareil au secondaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, on peut penser que la maturité des sujets comme la scolarisation tendent à faire disparaître les traits qui sont le propre de l'oral. Faisant porter ses comparaisons sur la conversation et l'essai, Chafe (1982) a soutenu que l'oral et l'écrit présentent des différences structurelles; le premier mode ayant tendance à être fragmenté et lié à la présence d'un auditoire, le second présentant une plus grande intégrité et pouvant être détaché de son auditoire. Par contre, Scardamalia, Bereiter et Goelman (1981) ont rapporté très peu de différences entre les deux modes dans les textes produits par des enfants. Hildyard et Hidi (1985) ont par ailleurs noté que si les textes d'élèves de huit à onze ans ne s'avéraient pas très différents dans les deux modes, à partir de l'âge de douze ans on pouvait percevoir une supériorité structurelle dans les démarches d'écriture. Chez les jeunes scripteurs, les différences entre les deux modes seraient essentiellement dues au processus de révision, le mode écrit permettant de réviser mieux et plus fréquemment le texte produit. Ils soutiennent qu'au fur et à mesure que les scripteurs deviennent plus compétents dans leurs productions écrites, ils peuvent désormais s'appuyer sur des traits propres à ce mode avec le résultat que leurs textes écrits semblent être plus structurés que leurs textes oraux.

Selon son hypothèse du BICS et du CALP, Cummins (1981) insiste sur la nécessité de distinguer la compétence de communication dans le cadre d'échanges interpersonnels de type familier et contextualisé et la compétence langagière requise dans un cadre académique décontextualisé. Snow (1987) a montré comment la langue orale peut très bien être contextualisée comme décontextualisée et qu'il en va de même pour l'écrit. La tâche qui a été assignée aux élèves exigeait d'eux un effort de décontextualisation pour que l'auditeur ou le lecteur puisse reconstituer l'histoire du film sans l'avoir vu. Même si Bereiter et Scardamalia (1983) considèrent que le système de production langagière utilisé à l'oral ne peut pas être transposé directement pour les activités de rédaction et qu'il doit, d'une certaine façon, être reconstruit pour fonctionner de façon autonome plutôt qu'interactive, il n'en demeure pas moins que le genre de tâche et les conditions dans lesquelles elle se réalise peut augmenter les exigences. Dans la présente recherche, les élèves ne pouvaient guère s'appuyer sur l'intéraction pour réduire les exigences de la tâche puisque l'auditeur hypothétique n'était pas présent et qu'en plus, ils devaient en quelque sorte se le représenter et présumer de ses besoins de renseignements. En ceci, la tâche orale présentait beaucoup d'affinité avec la tâche écrite.

Nos résultats confirment donc ces positions de Cummins et Snow face à la difficulté que peuvent représenter les tâches académiques au plan langagier dans un mode comme dans l'autre en montrant bien que la tâche orale a pu être aussi difficile à compléter que la tâche écrite. En effet, si pour la majorité des élèves du primaire (23 sur 58), les résultats obtenus ont été supérieurs pour l'oral, certains élèves (11), tous allophones, ont obtenu des résultats supérieurs à l'écrit, les autres (24) ont eu une performance jugée équivalente. Ils ont su tirer profit du mode écrit pour contextualiser davantage leur récit comme nous l'avons mentionné précédemment pour les élèves grecs. Pour pouvoir expliquer de tels résultats, il serait intéressant de considérer le profil de ces élèves au regard de leurs habitudes face à l'écrit; ce que nous ne pouvons cependant pas faire dans le cadre de la présente recherche. Au secondaire, les résultats sont partagés un peu différemment puisque 15 élèves sur 49 ont obtenu des résultats plus forts à l'oral, 17 plus

forts à l'écrit et 17 des résultats équivalents. Parmi les sujets qui ont été plus forts à l'écrit, on retrouve cette fois autant de francophones (9) que d'allophones (8). Ces résultats vont donc dans le même sens que nos remarques précédentes sur les habiletés que développent les élèves à l'égard de l'écrit qui sont davantage liées à la scolarisation qu'à la simple connaissance du code.

Par ailleurs, les difficultés signalées dans la seconde partie de la grille sont également présentes dans les deux modes et pour les deux niveaux scolaires à quelques nuances près comme nous l'avons mentionné précédemment.

La tâche posait donc un défi peu importe le mode adopté. Nous avons d'ailleurs pu repérer certaines caractéristiques dans les productions d'élèves allophones qui étaient présentes à l'oral comme à l'écrit. Par exemple, «(...) ils le jouaient (...)» (6A, S12, OL 10) et «(...) il le jouait (...)» (6A, S12, EL 13) au lieu de «il jouait avec lui».

Un des principaux critères qui permet de distinguer les productions des élèves allophones de celles des francophones est le lexique. La grille comportait un item identifié comme: lexique précis et diversifié. Cet item permettait de vérifier si le lexique était suffisamment précis pour permettre au lecteur ou à l'auditeur de reconstituer le contexte de l'histoire. Au primaire, les écarts-types étaient peu élevés mais au secondaire il en a été autrement et ceci dans les deux modes. Nous ne disposons pas de statistiques sur la performance des sous-groupes pour cet aspect de la production. Une relecture des textes nous a toutefois permis de noter dans les productions des élèves allophones beaucoup de variété dans le choix des mots et dans les stratégies de communication (pour une discussion de ce terme voir Poulisse et al. 1984) utilisées pour pallier la méconnaissance du terme juste; par exemple, plusieurs élèves ont fait des efforts considérables pour rendre le terme «carrosse» ainsi on a pu lire ou entendre: «(...) la mit dans une carossière (...)» (6A, S12, EL 27); «(...) la mit sur la carole (...)» (6A, S20, EL21); «(...) le mit dans un traîneau (...)» (Gr03, S18 EL 14-15); «(...) la mise dans roulotte (...)» (Gr 07, S24, EL 16); «(...) après on l'a mis dans une chose, comme une boîte pour garder le bébé (...)» (Gr10, S20, EL 6-7); «(...)

une petite sorte de roulotte (...)» (Gr 02, S10, OL44); «(...) on l'a mis dans un berceau dans une chose roulante une sorte de chose roulante pour les bébés/ (...)» (Gr 07, S24, OL 15-16); «(...) dans une chose pour emporter les bébés (...)» (Gr01, S30, OL 48-49), etc. Tous ces exemples témoignent de la présence de processus d'acquisition chez l'apprenant qui régissent plus ou moins son comportement et l'amènent à faire usage de telle ou telle stratégie de communication. Si le recours à ce genre de stratégies est plus souvent présent dans les textes produits par des élèves allophones, il l'est aussi parfois dans les textes produits par des francophones: «(...) et il aboutit dans un genre de dump (endroit ou l'on met des choses plus bonne comme des vidange, vieux réfrigérateur, poêle) et (...)» (Gr03, S17, EL 17-19).

Même si nous avons remarqué la présence de ce lexique en devenir dans plusieurs copies, il n'en demeure pas moins que le portrait d'ensemble qui se dégage est assez positif. Il ne semble pas y avoir de grands écarts entre le lexique des élèves allophones et celui des élèves francophones. Une étude plus poussée de la variété, de la spécificité et de la sophistication lexicale nous a permis d'approfondir notre connaissance de cet aspect de la production (De Koninck, d'Anglejan et collaborateurs, 1991) et il semble bien qu'il n'y ait pas d'écarts systématiques. Il faut toutefois noter la présence de traits particuliers comme nous venons de le mentionner.

Comme il a été noté précédemment, la morphosyntaxe s'est avérée un aspect difficile et ceci s'est manifesté tant dans les productions écrites que dans les productions orales. Voici quelques exemples tirés de l'écrit et de l'oral: «Le bébé été peur mais le bébé avec son bercau a tombe dans la poubelle.» (6A, S8, EL 10-11); «Son ami du monsieur ont chanté dans le soir(...)» (6A, S8, EL 13-14); «Le chien était triste parce que il ne le jouez plus.» (6A, S12, EL 16-17); «Dabord ils sont allés le mettre sur le voisin peron.» (6A, S21, EL 1-2); «C'est l'histoire d'un enfant que ne personne voulait pas la prendre sauf que cest deux hommes a pris.» (Gr01, S17, EL 1-2-3); «(...) les deux gens avait un petit chien dont-ils prenaient comment ils entit la porte sonner» (Gr 01, S27, EL 6-7); «(...) un jouait violon» (Gr01, S12, EL 10); «/ilz ont allé le l'ouvert (...)» (6A, S11, OL 17); «il

était très faché pour quand le téléphone a ressonné encore/(...)» (6A, S21, OL 14-15); «(...) ils regardaient pendant la fenêtre (...)» (6A S6 OL 47-48); «(...) chaque fois il s'évanouiait (...)» (6C, S7, OL 13); «(...) tout le monde envoyait l'un par l'autre maison/(...)» (Gr 03, S22, OL 8-9); «(...) le carrosse se roulait tout seul (...)» (Gr 02, S14, OL 34-35); «(...) un bébé que quelqu'un l'a laissé dans une porte (...)» (Gr10, S13, (OL 1-2); «(...) il y avait personne dans le téléphone (...)» (Gr06, S8, OL 11-12). Considérées du point de vue de l'apprentissage d'une langue seconde, ces erreurs témoignent du cheminement des élèves; par contre, si on se place d'un point de vue didactique, il y a lieu de se poser des questions sur la rétroaction qu'il convient de donner aux élèves lorsque ce qu'ils écrivent ou disent est relativement peu acceptable pour un locuteur natif. Nous reviendrons sur ces considérations à la question 5.

QUESTION 3: ***Quel est le lien entre les dimensions de la grille et les jugements globaux des évaluateurs?***

Les corrélations effectuées entre le jugement holistique ou global et le jugement analytique, de même qu'entre le jugement global et les différentes parties de la grille, ont permis de dégager une constante pour les deux modes et les deux niveaux scolaires. Les corrélations les plus élevées sont toujours entre le jugement global et la première partie de la grille. Ces résultats ont une signification quant à la façon dont les juges, formés en linguistique et en didactique des langues ont pu tenir compte du message contenu dans les textes sans toutefois se laisser influencer par les aspects formels. Ces résultats pourraient servir de point de référence pour entreprendre une autre étape dans cette recherche qui viserait cette fois à analyser quels aspects de la production orale ou écrite compris dans ces grilles influencent le jugement global d'enseignants moins sensibilisés que l'étaient nos juges aux aspects pragmatiques, sémantiques et textuels des productions des élèves .

Dans les deux modes, que ce soit au primaire ou au secondaire, il semble que ce soit les éléments composant la première partie de la grille qui ont le plus influencé les juges dans la façon de

formuler leur jugement. Carrell (1982) a observé que la cohérence du discours ne tient pas à la structure formelle du discours mais à la cohérence du contenu, c'est-à-dire aux processus de pensée sous-jacents à toute forme de discours. Scardamalia, Bereiter et Goelman (1982) ont insisté sur la présence d'un réseau d'idées pour la détermination de la cohérence. Ils ont d'ailleurs illustré comment la présence d'indices de cohésion ne permet pas nécessairement de créer une cohérence à l'intérieur du texte. En ceci, ils optent pour la notion de cohérence telle que décrite par Widdowson (1978) et qui reflète la façon dont les significations sont liées dans le texte et la distinguent de celle de cohésion telle qu'abordée par Halliday et Hassan (1976) et qui réfère aux procédés linguistiques par lesquels la cohérence est exposée dans la structure de surface. Selon deux chercheurs, Rodriguez-Vieira et Dillinguer (1985), préoccupés par l'acquisition de la référence et de l'ellipse chez des enfants brésiliens, la cohérence se situerait au niveau des idées alors que la cohésion se situerait au niveau des mots et des phrases. Charolles (1978) situe la notion de compétence textuelle comme celle de cohérence à l'intérieur même du consensus linguistique qui existe dans une communauté linguistique.

Les juges ont donc été particulièrement sensibles à la capacité des élèves à transmettre les éléments importants susceptibles de fournir suffisamment de renseignements au lecteur pour qu'il puisse avoir une bonne idée du film.

Si la première partie de la grille s'avère le meilleur prédicteur du jugement global, il est donc clair que les juges ne se sont pas laissés indûment influencer par la présence d'erreurs de surface dans la formulation de leur jugement.

Ces grilles nous ont permis de mettre en lumière un certain nombre de points forts et de points faibles des productions orales et écrites des élèves du primaire et du secondaire. Cependant, tel que mentionné ci-dessus, il ne faut pas perdre de vue que dans le cadre de cette recherche, les juges n'étaient pas naïfs: leur formation en linguistique comme leur entraînement à bien distinguer les différentes parties de la

grille leur ont permis d'en faire une application rigoureuse qui laissait peu de place à l'interprétation. Il n'est pas évident qu'un enseignant peu sensibilisé soit capable de rester neutre face aux productions des élèves allophones et que son jugement global ne soit pas influencé par la présence d'erreurs de surface. Dans des contextes d'éducation bilingue aux Etats-Unis, Ramirez et Milk (1986) ont pu noter que le niveau de tolérance des enseignants à l'égard des variétés d'anglais utilisées par les élèves pouvait varier en fonction de leur connaissance de l'utilisation de la langue dans de tels contextes, ce qui suggère que certaines attitudes face à l'utilisation de différents styles langagiers non standards sont influencés par des considérations liées à la cognition et à la motivation.

Lors de la pré-expérimentation, des textes notés et recueillis dans une autre école ont permis aux chercheurs de constater que les notes attribuées avaient peu de correspondance avec la cohérence du texte mais pouvaient davantage être reliées à des aspects formels comme l'orthographe et la calligraphie. Cette constatation avait également été faite lors d'une collecte de données effectuée dans le cadre de la préparation d'un Guide d'évaluation formative du MEQ (Québec, 1986). Alors qu'on signalait aux élèves les erreurs orthographiques, souvent, aucune remarque n'était faite concernant l'absence d'informations essentielles, la présence de contresens ou encore de structures syntaxiques peu conformes à la syntaxe du français. Dans le cadre d'un projet de perfectionnement des maîtres oeuvrant en milieu pluriethnique (1985-1986), le problème de la difficulté de juger des textes quand la présence d'erreurs morpho-syntaxiques et syntaxiques semble faire perdre de vue l'entièreté du texte a été maintes fois soulevé.

QUESTION 4: ***Dans quelle mesure les spécificités culturelles sur le plan rhétorique sont-elles repérables dans les productions des élèves?***

Il nous a semblé intéressant d'explorer si la longueur des textes pouvait s'expliquer par une façon différente de raconter le film. Dans sa recherche basée sur des rappels oraux d'un film, un

contexte très près de celui de la présente recherche, Tannen (1980) a souligné la présence de perspectives différentes dans la façon de rapporter l'histoire d'un film. Söter (1985) dans le récit d'un conte du soir a également noté des différences à cet égard. En répondant à la première question relativement à la présence d'écarts entre les productions des élèves, nous avons signalé des différences dans la longueur des textes tout en montrant que celles-ci pouvaient s'expliquer dans certains cas par des perspectives différentes adoptées dans la façon de raconter le film. Certains sujets s'adressant à leur destinataire comme si ce dernier était présent lui fournissant d'amples détails d'autres adoptant un mode s'apparentant davantage au résumé.

Par ailleurs, même si les résultats obtenus aux corrélations entre le jugement global et le choix de l'information tendent également à appuyer cette position selon laquelle, il y aurait peu de différence entre les différents sous-groupes quant au contenu du message transmis, il n'en demeure pas moins qu'une relecture des textes nous a permis d'observer que plusieurs scripteurs ou narrateurs adoptaient une perspective différente dans la transmission de leur récit.

Ces résultats abondent dans le même sens que ceux fournis par d'autres recherches (Connor 1984a; 1987) et qui tendent à démontrer qu'il existe peu de différence entre le rappel des idées principales chez des locuteurs natifs et des apprenants de langue seconde. Connor note cependant que des différences apparaissent dans la façon d'organiser l'information, les locuteurs non natifs restant plus près de l'original alors que les locuteurs natifs semblent se sentir plus libres de réorganiser l'information. Comme Kintsch et Van Dijk (1978) ont pu le souligner, les paraphrases ne sont pas des répliques du texte original mais elles incluent le plus souvent des opinions personnelles, des changements de perspectives et comprennent également des références induites par la tâche elle-même. Selon Labov (1972), des différences culturelles se manifestent dans les récits d'expérience personnelle dans la façon dont le narrateur choisit de transmettre certaines informations à celui qui l'écoute.

Notre revue des écrits nous avait amenée à questionner la présence de traits d'oralité dans les productions écrites des élèves. Une relecture des textes écrits du secondaire faite à partir des indices proposés par Chafe (1982) et repris par Hansen-Strain (1989) nous a permis d'identifier un bon nombre de textes porteurs de ces indices. Il ne nous est cependant pas possible de dire que ces traits se retrouvaient systématiquement dans tous les textes des élèves d'un sous-groupe en particulier. Ils étaient cependant présents dans plusieurs textes produits par des élèves québécois et haïtiens et dans quelques textes d'élèves appartenant à différents autres sous-groupes. Bien que ces indices soient considérés comme le reflet de cultures de tradition orale (Hansen-Strain 1989), Gee (1986) mentionne que ces traits d'oralité sont aussi présents chez certains sous-groupes sociaux de sociétés modernes et technologiquement avancées chez qui l'écrit n'occupe pas une place importante. À notre avis pour pouvoir se prononcer plus clairement à ce sujet, il faudrait considérer d'autres types de textes produits par les élèves.

Rappelons aussi la recherche de Chafe (1982) et celle de Hansen-Strain (1989) qui ont toutes deux porté sur des apprenants adultes. Nous croyons que les jeunes scripteurs peuvent être encore très influencés par le mode oral et que ces traits peuvent être aussi attribuables à la maturité des sujets comme nous l'avons mentionné précédemment en nous référant aux résultats des travaux de Hildyard et Hidi (1985). La tâche induite a aussi pu avoir des effets sur la façon de raconter; les élèves devaient résumer en fonction d'un destinataire présumément de leur âge. Certains élèves ont peut-être utilisé des stratégies pragmatiques plutôt que syntaxiques pour utiliser la distinction de Givon (1979) entre le mode pragmatique et le mode syntaxique de communication sans pour autant que l'on puisse parler de traits culturels. Notre recherche ne permet donc pas de conclure dans le sens de différences marquées pouvant être reliées à l'appartenance à une culture ou à une autre.

Nous croyons cependant qu'une recherche plus poussée faite à partir de plusieurs textes d'un même élève, recueillis dans le cadre de tâches différentes, pourraient nous donner un profil plus nuancé de la présence de traits culturels. Entre autres, il serait pertinent de

recueillir des textes plus personnels où l'élève est appelé à structurer lui-même son texte et à en fournir le contenu comme c'était le cas dans la recherche de Sôter (1985). Il faudrait aussi se rappeler que la méthodologie pour étudier un grand nombre de textes n'a pas encore été développée. Il faudrait donc restreindre le nombre de sujets pour pouvoir faire des analyses plus approfondies. Par ailleurs, nous avons signalé la variabilité intragroupe comme un facteur important à considérer pour éviter de généraliser des résultats d'un sous-groupe à ceux de ses membres pris individuellement. Nous sommes conscients qu'il est très difficile dans ce genre d'étude menée en milieu pluriethnique de contrôler une certaine homogénéité de la population.

Les relevés lexicaux faits à partir du modèle de Tannen (1980) nous ont également permis de percevoir de légères différences entre les sous-groupes mais qui encore une fois sont difficiles à relier de façon nette à des préférences culturelles. On a pu observer des façons d'identifier «l'homme d'affaires» qui sont le reflet de stratégies de communication pour pallier l'absence de connaissance du mot juste mais rien de systématique en ce qui a trait à des préférences culturelles. Par exemple, quelques élèves hispanophones ont signalé des traits de caractère en nommant le personnage: «un homme très fâché» (Gr 01, S31, EL 9); «le monsieur a l'air fâché» (Gr 02, S2, EL6); «un homme gros et d'un mauvais tempérament» (Gr 05, S24, EL 1-2). Des élèves du sous-groupe asiatique ont utilisé le vocable «un écrivain» (Gr02, S14 EL 2) et (Gr 02, S20, EL 1-2), peut-être pour des raisons d'expérience avec la langue. Il est cependant difficile d'en conclure quoique ce soit même si ce genre d'identification ne figure pas chez d'autres sujets.

Pour pouvoir pousser plus loin la réflexion à ce sujet, il faudrait entreprendre des analyses plus poussées qui dépassent largement le cadre de cette recherche. Il faut se rappeler que l'étude de Tannen se situe dans le cadre d'une recherche ethnographique comparant deux groupes culturels bien identifiés et un nombre restreint de sujets. Tannen tentait de vérifier si les choix lexicaux étaient le reflet de perspectives différentes dans la façon de raconter un film. Elle avait identifié ces perspectives différentes précé-

demment en procédant à une analyse détaillée de la façon dont les sujets racontaient le film. Dans cette optique, il est possible de pousser plus loin l'analyse, comme la réflexion, ce qu'il ne nous est pas possible de faire dans le cadre de la présente recherche avec plusieurs sous-groupes. Il n'en demeure pas moins qu'il serait intéressant de faire d'autres analyses de ce genre en procédant à un certain échantillonnage et en prenant le temps de faire des analyses plus exhaustives.

Si les enseignants ne sont pas influencés par les traits culturels dans les productions des élèves allophones, on peut cependant penser qu'ils puissent l'être par les traits linguistiques caractéristiques de la langue seconde qui se sont révélés très présents dans les productions.

QUESTION 5: ***Dans quelle mesure les grilles de type scolaire permettent-elles d'évaluer adéquatement les productions des élèves francophones et allophones?***

Le genre d'instrument utilisé pour évaluer les productions des élèves est avant tout axé sur la performance. Il permet de repérer ou du moins de vérifier les apprentissages de type scolaire, de distinguer les aspects discursifs des aspects linguistiques. Il suppose cependant que la distinction entre ces aspects soit bien maîtrisé chez les utilisateurs.

Par contre, ce genre d'instrument ne nous dit rien sur la nature des difficultés de même que sur la nature de la rétroaction à donner aux élèves. Par exemple, si les élèves présentent des difficultés dans l'utilisation de la morphosyntaxe du français, un enseignant de langue maternelle peu sensibilisé aux processus d'apprentissage de la langue seconde est-il en mesure de comprendre les erreurs des élèves et de leur fournir le soutien approprié?

Les corrélations obtenues entre le jugement global et le jugement analytique de même qu'entre le jugement global et les différentes parties de la grille nous ont permis de constater que ce

qui avait le plus influencé les juges dans la formulation de leur jugement global ce sont les éléments constituant la première partie de la grille. L'analyse de régression multiple qui, elle, tient compte des relations entre les variables a permis de raffiner l'information en signalant les aspects des sous-catégories de la grille qui ont eu le plus de poids. De légères différences se sont manifestées montrant bien entre autres que les attentes des juges ont pu être différentes selon le niveau scolaire. Ainsi, alors que ce sont des éléments de la première partie de la grille qui ont d'abord eu le plus de poids dans la prédiction du jugement global au primaire comme au secondaire et ceci dans les deux modes, il n'en demeure pas moins qu'au secondaire, l'organisation des phrases à l'écrit ou des énoncés à l'oral est une variable qui a influencé le jugement. La syntaxe semble donc avoir été davantage prise en considération pour ce niveau scolaire et ceci est sans doute la manifestation de certaines attentes.

D'après les résultats de l'analyse de régression multiple, la variable «groupe ethnique» n'a pas influencé les juges. On peut croire que dans ce type de tâche, ce sont davantage les habitudes liées à la scolarisation qui ont discriminé les sujets. Les réponses au questionnaire sociolinguistique nous ont permis de constater que la majorité des sujets maintiennent l'usage de leur langue maternelle à la maison. Cette pratique ne semble pas être associée à des effets négatifs chez nos sujets. Cependant, nous ne disposons pas de renseignements adéquats sur le degré de littéracie en langue maternelle de nos sujets, sur le soutien apporté à la littéracie en langue maternelle au foyer ni sur la fréquentation par nos élèves des programmes PELO. Ainsi, nous n'avons pas pu tester l'hypothèse de Cummins (1979) sur la compétence sous-jacente commune à la langue maternelle et à la langue seconde et selon laquelle le maintien de la langue d'origine a des effets bénéfiques sur l'apprentissage de la langue scolaire et sur la scolarisation en général. Selon Cummins, il y aurait un transfert des habiletés liées à la littéracie; il soutient qu'il y a une compétence cognitive et académique qui est commune à toutes les langues et que cette compétence langagière commune permet le transfert des habiletés liées à la littéracie d'une langue à l'autre. Plusieurs recherches ont permis de confirmer l'hypothèse de Cummins (Edelsky 1982;

Goldman et al. 1984; Mace-Matluck et al. 1983; Canale et al. 1988; Eisterhold Carson et al. 1990). Les travaux de Skutnabb-Kangas (1984; 1988) vont également dans le même sens en montrant que les programmes éducatifs qui reposent sur cette hypothèse sont ceux qui permettent aux enfants des groupes minoritaires de mieux réussir sur le plan académique.

Par ailleurs, il faut s'interroger sur la capacité d'une échelle de cinq points de discriminer les productions des élèves. Il aurait peut-être fallu pour cerner de plus près les performances des élèves utiliser une échelle plus nuancée de 10 points. Canale et al. (1988) avaient utilisé une échelle de dix points pour le jugement holistique porté sur des textes d'élèves de 9e et 10e année. Il est certain que ce genre d'échelle aurait permis plus de discrimination; aussi les diagrammes en boîte nous auraient fourni un tout autre portrait. Nous ne voulions cependant pas nous éloigner des évaluations faites dans le milieu scolaire. Un de nos objectifs étant de vérifier le type d'outils et de techniques d'évaluation utilisés couramment dans ces milieux. La façon la plus simple d'augmenter l'efficacité de cette dimension de la grille serait de permettre aux évaluateurs de nuancer leurs jugements en utilisant des +; par exemple, 1, 1+, 2, 2+, 3, 3+, etc. Cela donnerait une échelle de 9 points.

Canale et al. (1988) ont déjà souligné les différences qui peuvent se présenter entre un jugement global et un jugement analytique. Les différentes analyses effectuées sur nos données nous ont permis de mettre en lumière des différences. Si dans l'ensemble, il n'y a pas de différences apparentes pour la somme des jugements accordés pour l'ensemble de la grille, il n'en demeure pas moins que les corrélations ne sont pas les mêmes entre le jugement global et les différentes sections de la grille et que des différences apparaissent sur certains éléments.

Il faut cependant se rappeler que la formulation d'un jugement holistique n'est pas pratique courante dans le milieu scolaire et que l'évaluation des textes se fait à partir des différents éléments constituant la grille. Le jugement analytique qui reflète le poids de chaque partie de la grille se révèle plus pertinent parce qu'il

repose sur une analyse détaillée de la production orale ou écrite; il exige cependant une bonne connaissance de la grille et une application rigoureuse. L'évaluation analytique force l'enseignant à tenir compte des diverses dimensions de l'évaluation. L'évaluation holistique risque d'être influencée indûment par certains aspects de la performance, surtout chez l'évaluateur «naïf».

Dans le cadre de notre recherche, une application rigoureuse des grilles de l'oral et de l'écrit a permis d'évaluer aussi bien les productions des élèves allophones que celles des francophones. Il faut cependant se rappeler que ces grilles comportaient de légères variantes par rapport à celles utilisées dans le milieu scolaire puisqu'elles suggéraient de prendre comme point d'entrée l'entièreté du texte plutôt que l'unité phrase, et qu'elles ajoutaient l'item morphosyntaxe. La grille de l'écrit distinguait l'expression de la temporalité de l'application des finales de verbes.

Si on pose la question strictement en termes d'évaluation sommative, donc en fonction d'un bilan, il convient de dire que ces grilles permettent d'évaluer les productions des deux groupes d'élèves; par contre, si l'on pose la question en termes d'évaluation formative donc en vue d'assurer la progression de l'élève, il faut cette fois s'interroger sur les stratégies mises en oeuvre pour aider l'élève dans son cheminement. Comment dit-on à un élève qui a produit un texte qui de façon évidente ne remplit pas sa fonction de reprendre son texte? Que fait-on pour aider celui qui ne semble pas saisir les valeurs aspectuelles des temps de verbes du passé? Quel soutien donne-t-on à celui qui a utilisé des constructions de mots qui ne sont pas françaises mais qui témoignent de la présence de processus d'apprentissage actifs: génération de mots nouveaux, paraphrases, influence à l'écrit de la prononciation orale, etc.

Comme le font remarquer Garcia-Debanc et Mas (1987), les difficultés de l'évaluation de l'écrit tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel. Le fait d'adopter une multiplicité de critères appartenant à des niveaux différents implique nécessairement des pratiques pédagogiques qui tendent à travailler avec les élèves certains aspects de la production écrite qui étaient négligés ou traités en surface.

5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est important de rappeler ici les limites de la recherche qui s'expliquent en partie par la nature même de la recherche soit une recherche descriptive et d'autre part par la nature de l'échantillon. Nous avons déjà signalé le fait que les résultats ne sont pas généralisables compte tenu de l'échantillon utilisé; par contre, nous souhaitons apporter quelques éclaircissements à ce sujet car ils permettront de mieux saisir à quel point il peut être complexe d'effectuer des analyses différenciées. Par ailleurs, il faut se rendre à l'évidence que ce genre d'échantillon est en quelque sorte le reflet de ce qu'est l'école pluriethnique dans sa réalité.

Plusieurs chercheurs ont déjà signalé la complexité soulevée par la recherche en milieu pluriethnique. Caldwell (1983) comme Lefebvre et Ruimy Van Dromme (1990) ont manifesté leur étonnement de ne pas trouver, ni au Canada ni au Québec, de véritable tradition intellectuelle délimitant un champ d'étude avec sa problématique et son instrumentation spécifiques. Lefebvre et Van Dromme ont également signalé les problèmes de statistiques qu'engendre la définition de l'origine ethnique qui s'avère différente dans le recensement du Canada, dans les statistiques québécoises et celles de commissions scolaires. Le rapport Chancy (1985) faisait déjà état de la difficulté de circonscrire la réalité des communautés culturelles lorsque l'on tente d'utiliser les indices statistiques habituellement utilisés dans les recensements.

Les regroupements d'élèves que nous avons pu faire pour pouvoir effectuer des analyses différenciées demeurent largement arbitraires. Il suffit de songer au regroupement des élèves d'origine asiatique qui proviennent pourtant de quatre pays différents, ou à celui des élèves d'origine hispanique qui eux aussi viennent de quatre pays différents. Aussi, si dans certains cas la langue constitue un élément commun aux différents sujets, dans d'autres cas, il en est autrement. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans notre recherche, la scolarisation peut avoir un impact important sur les productions des élèves. Il est certain que ces élèves provenant de pays aussi différents ont certes été exposés à des systèmes scolaires très diversifiés.

Les renseignements que nous fournissent les réponses au questionnaire sociolinguistique nous signalent également des différences d'une communauté à l'autre. Par exemple, si l'on se penche sur la question de la fréquentation des classes d'accueil et que l'on considère une communauté établie au Québec depuis longtemps soit la communauté grecque et une autre d'arrivée plus récente soit la communauté asiatique, on observe des différences. Par exemple, au secondaire sur les 9 sujets grecs, un seul dit avoir fréquenté une classe d'accueil alors que sur les 14 sujets asiatiques un seul dit ne pas avoir fréquenté de classe d'accueil. Par ailleurs, à l'intérieur des communautés, on a pu noter une grande variabilité dans la mesure où certains élèves ont pu faire une grande partie de leurs études en français alors que d'autres viennent tout juste de commencer à le faire.

Ce genre de renseignements incite donc à la prudence dans la mesure où les conclusions de toute recherche menée dans un milieu pluriethnique peuvent difficilement être applicables à un autre milieu pluriethnique dans la mesure où chacun d'eux peut présenter une composition fort différente.

Dans la présente recherche, il est plausible que les attentes des juges aient été influencées par les caractéristiques de l'échantillon cependant une certaine garantie nous vient du fait qu'au secondaire l'échantillon des élèves francophones était important.

Le fait de travailler avec un seul instrument limite aussi notre perspective. Il faudrait pour avoir un aperçu plus juste des forces et des faiblesses des élèves allophones comme celles des élèves francophones disposer d'une variété de productions et procéder à différents types d'analyses.

5.3 RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

Si nous reconnaissons la pertinence de ces instruments de type scolaire pour mesurer les attentes du milieu, sous réserve qu'une application rigoureuse en soit faite, il n'en demeure pas

moins que les questions pédagogiques restent entières dans un milieu pluriethnique. Il ne suffit pas de constater que certains textes sont organisés d'une façon différente de celle que suppose nos attentes, il faut savoir s'y prendre pour aider l'élève. Aussi, devant les difficultés rencontrées par ces derniers face à la maîtrise de la concordance des temps ou encore de l'utilisation des prépositions doit-on considérer que le temps arrangera les choses ou réagir en proposant des activités d'apprentissage? Enfin, est-il souhaitable d'intervenir dans le processus d'acquisition du lexique?

Diverses voies sont possibles et les choix dépendent bien de la conception que l'on a de l'acquisition d'une langue seconde. Si on se penche tout particulièrement sur l'apprentissage de l'écrit, il pourrait être tentant de prendre note d'un certain nombre d'observations de difficultés apparentes rencontrées par les élèves et d'appliquer un traitement pour tenter de régler ces soi-disant problèmes.

Une revue de la recherche portant sur l'apprentissage de l'écrit en langue seconde (Hudelson 1989) a permis de conclure qu'il y a beaucoup d'affinité entre les processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde. Comme en langue maternelle, une vision renouvelée du processus d'écriture a suscité dans le domaine de la langue seconde de nouvelles préoccupations pour la pédagogie de l'écrit qui était traditionnellement marquée par une approche centrée sur le produit et ainsi passablement axée sur l'enseignement de séquences d'activités structurées visant à l'acquisition de formes pré-établies. Zamel (1983) a pu observer que, chez les apprenants de langue seconde comme il en est chez les scripteurs de langue maternelle, l'écriture était un processus récurrent plutôt que linéaire. Jones et Tetroe (1987) ont remarqué que les activités de planification étaient du même ordre en langue maternelle et en langue seconde bien que la compétence langagière avait des incidences sur la qualité des textes produits. Edelsky (1986) a pu constater que les jeunes scripteurs appliquaient à l'écriture en langue seconde ce qu'ils avaient appris en écriture en langue maternelle.

Selon Zamel (1987), l'enseignement de l'écrit reflète souvent le manque d'application de la recherche aux pratiques pédagogiques. Elle mentionne cependant les effets positifs observés dans plusieurs recherches où un enseignement centré sur le processus d'écriture a entraîné chez les élèves un changement d'attitude face à l'écrit. En effet, dans les classes où on encourage les élèves à prendre des risques, où s'établit une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves de même qu'entre les élèves, où les choix et l'autorité sont partagées et où l'écriture est perçue comme une activité de production de sens, les étudiants en tant que scripteurs, changent, adoptent des attitudes positives face au travail écrit et démontrent de grandes améliorations dans leur performance d'écriture. Enfin, il n'est pas nécessaire de maintenir une vision dichotomique des notions de processus et produit car les étudiants peuvent poursuivre des buts en termes de production mais les atteindre en travaillant leurs écrits de façon dynamique, c'est-à-dire en tentant de s'ajuster à leur destinataire et en s'assurant de bien transmettre leurs intentions, ceci en consacrant beaucoup de temps aux activités de révision. Les recherches de Scardamalia et Bereiter (1987) sur la nature du processus de rédaction nous font également réfléchir dans ce sens. Leurs observations des scripteurs «experts» apportent un éclairage nouveau sur le processus d'écriture et soulèvent des questions importantes relativement à l'initiation à l'écriture chez de jeunes scripteurs.

Il semble donc que les élèves profiteraient d'un enseignement axé sur le processus où ils seraient amenés à réviser et reprendre leurs productions écrites plusieurs fois. Si, comme le mentionnent Garcia-Debanc et Mas (1987), les enseignants ne savent pas par où commencer dans la correction des textes (ce que nous avons maintes fois entendu dans le contexte de l'enseignement en milieu pluriethnique), c'est peut-être parce qu'ils se retrouvent avec des productions qui ont fait l'objet de peu de révision et qui ne sont pas le reflet de ce que les élèves peuvent vraiment faire. La recherche portant sur les techniques interactives de révision a permis de montrer l'influence des commentaires des pairs sur les révisions faites par les scrip-

teurs. Mittan (1989) a découvert que les commentaires formulés par les pairs motivaient les élèves à réviser et que les scripteurs faisaient des révisions en fonction de la rétro-action à venir.

Les élèves pourraient certes tirer de grands avantages de telles approches car cela ne vaut pas la peine de faire corriger des constructions de phrases aux élèves si elles ne correspondent pas vraiment à ce qu'ils veulent dire. Il convient alors de travailler sur le sens pour ensuite se pencher sur la syntaxe car il est parfois difficile de retracer la nature des erreurs. Prenons un exemple de passage tiré d'un texte d'élève du primaire «La femme suplia de gardé, mais insupliable devant son mari et maîta chez leur voisin et encore envoiller et encore envoillé». (6A, S9, EL 14-17). Il est possible de proposer à l'élève des corrections à apporter mais on peut s'interroger sur la portée pédagogique d'une telle approche; le risque est grand de tronquer sa pensée et surtout de ne pas l'amener peu à peu à s'approprier les façons de dire du français. Même lorsque l'erreur peut paraître mineure: «(...) mais le monsieur est trop occupé de son travail il a pas de temps à son fils (...).» (6C, S14, EL 2-4), on pourrait proposer la correction de la préposition «à» par «pour» mais s'il s'agit d'une ellipse et que l'élève avait en tête «à consacrer à son fils» aurait-on fourni la bonne suggestion?

Hudelson (1989) rapporte qu'au niveau de l'enseignement élémentaire, les exigences des tâches écrites sont perçues comme faisant partie d'un continuum allant de l'écriture personnelle (lettres, journaux personnels, journaux en dialogue, récits personnels) à l'écriture académique (essais sur des sujets académiques). Selon Chamot et O'Malley (1987), l'écriture personnelle est moins exigeante sur le plan cognitif que les travaux d'écriture associés à des contenus académiques. Par contre, la recherche de Kreeft Peyton et Mackinson-Smyth (1989) a montré que l'écriture de journaux interactifs était aussi exigeante que l'écriture réalisée dans le cadre de tâches assignées par le professeur. Horowitz (1986) a cependant constaté auprès d'étudiants de niveau universitaire que les tâches académiques écrites avaient peu d'affinité avec l'écriture personnelle. Selon lui, l'école devrait plutôt préparer les élèves aux tâches d'écritures académiques.

Chez des scripteurs adultes, Jenkins et Hinds (1987) ont cependant montré que selon les langues d'origine la forme comme le contenu de lettres d'affaires pouvait être passablement différents, d'où la nécessité d'exposer les apprenants à des modèles. La recherche sur les schèmes culturels a mis en évidence (Carrell 1987) le rôle des schèmes dans la compréhension en lecture et dans les activités de rédaction. Les travaux de Scollon et Scollon (1981) ont signalé l'influence de ces schèmes sur les productions des enfants. Enfin, les recherches en rhétorique contrastive (Purves 1988) ont su montrer l'influence des structures rhétoriques de la langue maternelle sur les productions écrites de scripteurs en langue seconde.

Tout en considérant ces différentes positions face à l'écriture dans le milieu scolaire, il faut sans doute faire des choix pédagogiques qui sachent tirer profit de l'information qui en découle. L'écriture personnelle pourrait aider les élèves à faire un certain cheminement parce qu'elle exige de s'habituer peu à peu à exprimer sa pensée dans la nouvelle langue; en tentant d'améliorer l'expression de sa propre pensée, l'élève prend progressivement conscience de sa capacité d'exercer un contrôle sur l'outil linguistique. Des activités d'écriture où une grande importance serait accordée à la génération, à la formulation et au raffinement des idées, où les élèves pourraient réviser leurs textes plus d'une fois seraient aussi d'un grand apport à l'apprentissage. Par ailleurs, il semble que tout particulièrement dans un contexte pluriethnique, les scripteurs pourraient bénéficier d'activités de sensibilisation à l'organisation rhétorique des textes réalisées à partir des textes de lecture pour ensuite s'adonner à des activités d'écriture.

Dans le cadre de la présente recherche, il semble que nos attentes face aux productions des élèves étaient passablement conditionnées par ce que nous concevons être un bon résumé soit le respect de la structure originale ou du moins de ses séquences originales sans quoi, l'information nous semblait incomplète. Il est certain que si l'élève ne comprend pas ces attentes ou ne sait pas comment les réaliser, il risque de ne pas réussir la tâche.

Abordons maintenant une question liée à un aspect de la production écrite qui s'est révélé particulièrement difficile chez plusieurs sujets soit, l'expression de la temporalité. Harley (1989) a effectué une étude auprès d'élèves de sixième année des classes d'immersion d'un enseignement fonctionnel de l'utilisation de l'imparfait et du passé composé. Dans cette étude, les élèves du groupe expérimental ont été soumis à un enseignement fonctionnel de ces temps de verbe qui s'étaient révélés problématiques dans leurs productions. Les résultats indiquent qu'après huit semaines d'enseignement les élèves des groupes expérimentaux dépassaient ceux des groupes témoins; par contre, trois mois plus tard, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes. Le constat qu'il est possible qu'un tel enseignement ait des effets positifs au départ incite la chercheure à suggérer que soit investigué dans des recherches ultérieures de quelle façon ces effets pourraient être maintenus.

Harley (1989) admet que les résultats obtenus pourraient soutenir l'hypothèse de Krashen connue sous le nom de "Comprehensible Input Hypothesis" et sa vision sur le peu d'impact de l'enseignement de la grammaire sur l'acquisition d'une langue seconde. Krashen (1982) fait une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition; selon ce chercheur, l'enseignement de la grammaire aurait peu d'effet sur l'acquisition puisque ces apprentissages conscients ne sont pas intégrés au système qui régit la production spontanée en langue seconde. Selon Krashen (1982), les étudiants peuvent utiliser leur compétence apprise seulement pour contrôler ou réviser leur production en langue seconde et ceci uniquement dans des circonstances particulières. Enfin selon lui, ce qui importe c'est de fournir aux élèves des stimuli compréhensibles. Certains chercheurs ont cependant questionné ce point de vue. Entre autres, Harley et Swain (1984) qui voient le contexte de la classe comme peu susceptible de fournir des occasions aux élèves de s'engager dans des interactions verbales pouvant susciter certaines formes verbales. White (1987) a également signalé les limites qu'impose le recours à des indices fournis par le sens et le contexte lorsque l'on reconnait que certains aspects du développement de la grammaire de l'apprenant se réalisent en bonne partie intérieurement indépendamment

du contexte et du sens. Swain (1985) a souligné le rôle de la participation de l'apprenant: selon elle, le fait d'utiliser la langue plutôt que de se limiter à comprendre peut forcer l'apprenant à aller au-delà du processus sémantique et à s'engager dans un processus syntaxique. Schachter (1984) a également soutenu la nécessité de fournir aux apprenants un «input négatif» l'informant que l'énoncé qu'il vient de produire est en quelque sorte inacceptable du point de vue d'un locuteur natif, c'est-à-dire qu'il est incompréhensible, incorrect sur le plan grammatical ou inapproprié pour la situation. Stern (1987) perçoit une tendance à surestimer les processus inconscients d'acquisition. Selon Harley (1985;1989), Swain et Carroll (1987), il y a peu d'occasions susceptibles d'amener les élèves à utiliser certaines formes du passé. Harley (1989) rapporte donc que les résultats initialement positifs obtenus dans sa recherche montrent que l'utilisation d'un matériel approprié à l'âge des élèves et qui met l'accent sur la grammaire peut accélérer le développement grammatical dans des domaines de la grammaire française qui posent des problèmes aux apprenants. Toutefois, la stabilité de ces apprentissages et leur disponibilité pour le locuteur ou le scripteur au moment de la production restent à démontrer.

Ces recherches menées dans le contexte de l'immersion présentent un grand intérêt pour nous puisqu'à bien des égards le contexte d'apprentissage du français des élèves allophones en milieu pluriethnique s'apparente à celui des élèves d'immersion. Ceci, entre autres, parce que l'acquisition du français, une fois la fréquentation de la classe d'accueil terminée, se fait surtout à travers des matières académiques. Dans des écoles à forte concentration d'élèves appartenant à différentes communautés culturelles, l'échange avec des pairs francophones est restreint. Par ailleurs, s'il y a peu d'activités d'apprentissage exigeant la coopération, les chances pour l'élève de négocier du sens en français sont réduites.

Il est certain que les élèves pourraient être sensibilisés aux valeurs aspectuelles du passé par des activités d'objectivation en lecture. Il serait alors possible que l'enseignant réfère les élèves à ces textes lorsqu'ils éprouvent des difficultés au moment de l'expression orale ou écrite. Les activités conçues à l'intention des élèves

d'immersion pourraient également être d'une grande utilité. Enfin, nous avons cependant pu observer que certains élèves allophones avaient atteint une très grande maturité dans l'utilisation de la concordance des temps, il y aurait lieu d'explorer davantage le profil de ces élèves pour connaître leur cheminement vers la réussite. Il se peut que ces cas reflètent le nombre d'années de scolarisation en français. Il serait possible d'examiner cette hypothèse dans une prochaine étape de la recherche.

Même si le lexique des élèves allophones ne s'est pas révélé si faible, il n'en demeure pas moins qu'une relecture attentive des textes nous a permis de constater que les élèves seraient susceptibles de profiter d'une rétroaction à cet égard. La pertinence de cet aspect de la connaissance linguistique chez des élèves allophones scolarisés aux Etats-Unis, dans une langue d'enseignement autre que la langue maternelle, a été mis en évidence par Saville-Troike (1984). Dans une recherche portant sur les dimensions de la compétence en langue seconde reliées à la performance scolaire chez un groupe d'élèves immigrants, la connaissance lexicale s'est avérée le plus puissant prédicteur des résultats scolaires. L'auteur a souligné l'importance de mettre l'emphase sur l'apprentissage du lexique plutôt que d'insister exclusivement sur la grammaire compte tenu de l'impact que cela pourrait avoir sur la compétence académique.

D'après les travaux de Meara (1984), le lexique est au centre des préoccupations des apprenants qui y voient la plus grande et leur seule source de difficulté. Gass (1989) a montré à quel point le lexique inapproprié crée des problèmes d'interprétation qui font en sorte qu'il est parfois impossible pour un interlocuteur/lecteur de même saisir l'intention du message du locuteur/scripteur. Selon Ard et Gass (1987), bien des cas d'apprentissage ont été abordés d'un point de vue syntaxique alors qu'ils auraient intérêt à être envisagés d'un point de vue lexical.

Enseigner le lexique s'avère sans doute une opération complexe. McCarthy (1984) a déploré le fait que l'enseignement du lexique soit le plus souvent réalisé par le biais d'une approche atomisée, centrée sur les items isolés et la définition et qui plus est

qui se limite à présenter le lexique au niveau de la phrase. Selon lui, la clef d'une nouvelle approche du lexique repose sur l'examen des relations syntagmatique et paradigmatique de collocation et d'ensemble entre les items lexicaux, au-delà du niveau de la phrase, de part et d'autre des répliques de la conversation et à l'intérieur du cadre plus large de l'organisation du discours. Stubbs (1986) a signalé à quel point les mots n'ont aucune valeur absolue mais sont définis en relation avec les autres. Lapkin & Carroll (1987) ont suggéré que lors de retours sur les textes, l'enseignant procède à l'exploration des sens polysémiques des mots étudiés de même que des propriétés syntaxiques des verbes qui y sont associés.

Les opinions exprimées par ces différents chercheurs nous portent à croire que l'enseignement du lexique ne doit pas être détaché des pratiques discursives. Le travail d'exploration, de compréhension, de génération effectué sur les mots devrait se faire à partir des textes lus ou écrits et des textes oraux écoutés ou dits par les élèves. Voyons la richesse du travail qui peut être fait à partir d'un passage comme celui-ci: «(...) et il aperçoit le bébé avec furieuseté il ne veut pas se bébé.» (Gr 01, 11, EL 20-21). L'enseignant peut se limiter au mot «furieuseté» et proposer le mot juste «fureur» mais il peut aussi explorer le sens et faire générer les phrases qu'il suppose et les structures syntaxiques qui en émergent. En respectant le choix lexical de l'élève, il faut conserver «fureur» et aller vers «furieux»; mais, furieux n'a pas sa place sans que la phrase soit reconstruite. Aussi, faut-il amener l'élève à expliquer comment il en est arrivé à «furieuseté»? Est-ce comme méchant, méchanceté? Enfin, ce genre de réflexion sur les réseaux sémantiques des mots sont valables pour les apprenants de langue maternelle comme pour ceux de langue seconde car ils permettent d'atteindre une meilleure connaissance du système de la langue.

Selon nous, l'enseignement en milieu pluriethnique aurait beaucoup à tirer des recherches en langue seconde tant au niveau de la compréhension des démarches des apprenants que des suggestions pédagogiques. Enfin, toute la problématique de l'enseignement de la langue en milieu pluriethnique reste à explorer. D'une part, parce que il serait naïf de penser qu'un enseignement

basé sur une conception de l'apprentissage de la langue maternelle puisse être adéquat pour des apprenants de langue seconde; d'autre part, parce que des données fournies par le milieu de la recherche en immersion ont déjà permis d'identifier les lacunes de cet enseignement. Il faut toutefois reconnaître que dans un milieu pluriethnique, le défi peut être encore plus grand, compte tenu de la multiplicité des langues d'origine et du fait que les difficultés rencontrées peuvent présenter une plus grande variabilité.

Lyster (1987; 1990) a suggéré que les faiblesses dans la compétence grammaticale des élèves d'immersion pouvaient être attribuables au fait que les méthodologies d'enseignement de même que le matériel utilisé avaient été conçus à l'intention d'élèves francophones pour qui le français est une langue maternelle. Il a souligné l'importance de développer un programme d'enseignement de la langue qui tienne compte plus spécifiquement des difficultés rencontrées par ces élèves, des apprenants de langue seconde.

Par ailleurs, il rappelle que les pratiques d'enseignement sont souvent décrites en des termes dichotomiques soit les méthodes dites «traditionnelles» et les méthodes «novatrices». Il en va de même de la didactique des langues qui peut également être conceptualisée de façon dichotomique en termes d'approche «formelle» et d'approche «communicative». Parmi les différents modèles de la pédagogie de la langue seconde qui distinguent la connaissance de la langue de son utilisation, Lyster retient le modèle de Stern (1983) qui fait une distinction entre les stratégies d'un enseignement expérientiel et celles d'un enseignement analytique tout en montrant que ces stratégies ne doivent pas être perçues comme dichotomiques mais bien complémentaires. En s'appuyant sur les données de la recherche, Allen, Swain et Harley (1988) ont d'ailleurs proposé que ces stratégies soient perçues comme complémentaires.

On aurait pu croire que l'exposition à des contenus académiques comme l'apprentissage de la langue à travers ces contenus constituerait une bonne forme d'enseignement des langues. Selon

Swain (1988), enseigner à travers les contenus ne constitue pas à priori une bonne forme d'enseignement des langues. Selon Handscombe (1990), aucun contenu ne devrait être enseigné sans référence à la langue qui permet de l'exprimer et aucune langue ne devrait être enseignée sans être contextualisée.

Selon nous, la didactique du français en milieu pluriethnique ne devrait pas chercher dans les approches traditionnelles les moyens nécessaires pour aider les élèves à acquérir une connaissance du français qui soit davantage conforme aux usages de la société d'accueil mais devrait plutôt se tourner vers un modèle plus analytique qui repose davantage sur la participation métacognitive de l'apprenant.

D'une certaine façon, les programmes de français actuels semblent théoriquement favorables au développement d'une pédagogie adaptée à des apprenants de langue maternelle comme de langue seconde si on considère leurs fondements. La recherche de situations signifiantes de communication orale et écrite sont une source de motivation pour les élèves et ainsi peuvent leur permettre de développer des attitudes positives face à l'oral et à l'écrit. La démarche pédagogique telle que suggérée dans les programmes propose à l'enseignant de s'appuyer sur l'expérience des élèves pour les engager dans des activités de compréhension et de production et également de les amener à réfléchir sur les discours entendus, lus ou produits en les engageant dans des activités d'objectivation. Milot (1979), un des concepteurs des programmes, parlait en ces termes de l'objectivation:

> *«Les situations de communication permettent l'objectivation de la pratique: l'élève avec l'aide du maître est appelé à évaluer l'efficacité de son message, la pertinence du choix de ses mots et de leur organisation, le respect des contraintes syntaxiques et orthographiques, etc.»*

L'application des programmes devrait donc permettre aux enfants allophones et francophones de participer à des activités de communication et de réflexion sur la langue.

Une chose semble cependant évidente: c'est l'importance de la participation des enseignants à ce processus de réflexion sur la langue. Il est très difficile pour un locuteur ou un scripteur non natif d'évaluer seul l'efficacité de son message ou la pertinence du choix de ses mots et de leur organisation de même que le respect des contraintes syntaxiques et orthographiques. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il semble essentiel que le discours de l'apprenant de langue seconde fasse l'objet de rétroactions de la part de locuteurs ou de scripteurs natifs. Il faut aussi reconnaître que la tâche peut être lourde pour l'enseignant qui est peu sensibilisé aux processus dynamiques d'apprentissage des langues secondes et qu'il peut parfois demeurer perplexe devant la variété linguistique de ses élèves et aussi la multiplicité des questions soulevés. Les questions ou les difficultés des élèves peuvent aussi exiger de l'enseignant une connaissance analytique approfondie de la langue. Elles impliquent aussi que ce dernier ait du temps pour raffiner ses interventions en annotant davantage les copies des élèves et en consacrant plus de temps aux applications.

La recherche de Lightbown et Spada (1990), portant sur les effets d'une attention portée sur la forme du discours et d'une rétroaction corrective sur l'apprentissage de la langue seconde, fait ressortir l'importance des ces stratégies d'enseignement. Dans le cadre d'un enseignement intensif de l'anglais à des élèves francophones de la fin du primaire, ces chercheurs ont pu observer que les élèves des classes qui bénéficiaient d'un enseignement où les activités de communication comportaient des moments de réflexion sur la langue initiés par l'enseignement développaient une utilisation plus adéquate de certaines structures de l'anglais comparativement à ceux qui participaient uniquement à des activités de communication.

On peut croire que dans le cadre de classes pluriethniques le défi pour l'enseignant est grand, compte tenu de la variété des points de vue linguistiques et culturels. On peut aussi s'interroger sur la façon dont ces activités de réflexion sur la langue peuvent être réalisées pour que l'élève y participe à partir de son expérience. Notre recherche nous incite à penser qu'il faudra mener d'autres

recherches pour mieux connaître la façon dont les enseignants ajustent leur enseignement à la présence d'élèves pour qui le français n'est pas une langue maternelle. Entre autres, des recherches de type ethnographique qui visent à recueillir des données sur ce qui se passe réellement dans la classe pourraient nous aider à voir si la pédagogie mise de l'avant dans ces classes tient vraiment compte de cette réalité.

Références

ABELSON, R.P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J.S. Carroll & J.W. Payne (Eds.), *Cognition and social behaviour* (pp. 33-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

ALBERT, M.C. (1985). Productions de textes en FLE, comment en apprécier la cohérence. *Le Français dans le monde*, 192, 78-86.

ALLEN, J.P.B., CUMMINS, J., MOUGEON, R., & SWAIN, M. (1983). The development of bilingual proficiency: Second year report. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (mimeo).

ALLEN, P., SWAIN, M., & HARLEY, B. (1988). Analytic and experiential aspects of core french and immersion classrooms. *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*. **10**(2), 59-68.

ANDERSON, R.C., & PEARSON, P. D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.L. Carrell, J. DEVINE, & D.E. ESKEY (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.

APPLEBEE, A.N. (1981). *Writing in the secondary school: English and the content areas*. Urbana, Ill.: National Council of the Teachers of English.

ARD, J., & GASS, S. (1987). Lexical constraints on syntactic acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, **9**, 233-252.

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

AUSUBEL, D.P. & ROBINSON, F.G. (1969). *School learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BAILLARGEON, M., & STE-MARIE, G. (1982). *Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec*. Québec: MCCI.

BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAUTIER-CASTAING, E. (1977). Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non-francophones. *Études de linguistique appliquée*, **27**, 19-41.

BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language* (pp. 20-33). New York: Longman Inc.

BERNSTEIN, B. (1971). *Classes, Codes and Control* (Vol. 1). London: Routledge and Kegan Paul.

BERNSTEIN, B. (1975). *Langue et classes sociales*. Paris: Éditions de minuit.

BIALYSTOK, E., & RYAN, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.F. Forrest-Pressley, G. Mackinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.

BICKNER, R. & PEYASANTIWONG (1988). Cultural variation and reflexive writing. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 160-176). Newbury Park: Sage Publications.

BREWER, W.F. (1985). The story schema: Universal and culture specific properties. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp. 167-194). Cambridge: Cambridge University Press.

BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., McLEOD, A., & ROSEN, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.

BRUNER, J.S. (1975). Language as an instrument of thought. In A. Davies (Ed.), *Problems of language and learning (pp. 61-88)*. London: Heinemann.

CALDWELL, G. (1983). *Les études ethniques au Québec*: Bilan et perspectives. Collection Instruments de travail no 8. Montréal: IQRC.

CALFEE, H., & FREEDMAN, S. (1980). *Understanding and comprehending*. Paper presented at the Center for the Study of Reading. Urbana IL.

CANALE, M., FRENETTE, N. & BELANGER, M. (1988). Evaluation of minority student writing in first and second languages. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research*. (pp. 146-165). Norwood, NJ: Ablex.

CARRELL, P.L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, **16**, 479-488.

CARRELL, P.L., & WALLACE, B. (1982). Background knowledge: Context and familiarity in reading comprehension. *TESOL Quarterly*, **16**, 295-307.

CARRELL, P.L. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a foreign language*, **1**(2), 81-92.

CARRELL, P.L. (1984a). Review of Introduction to text linguistics. Robert de Beaugrande and Wolfgang Dressler. *Language Learning*, **34**, 111-117.

CARRELL, P.L. (1984b). Evidence of formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, **34**, 82-108.

CARRELL, P.L. (1984c). Reply to Rankin. *TESOL Quarterly*, **18**, 161-168.

CARRELL, P.L. (1984d). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, **18**, 441-469.

CARRELL, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, **21**, 461-481.

CARRELL, P.L. (1987). Text as interaction: Some implications of text analysis and reading research for ESL composition. In U. Connor & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 text* (pp. 47-56). Reading MA: Addison-Wesley.

CARRELL, P.L., EISTERHOLD, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P.L. Carrell, J. Devine, & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

CHAFE, W.L. (Ed.) (1980). *The Pear stories, cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex.

CHAFE, W.L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Norwood, NJ: Ablex.

CHAFE, W.L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D.R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard. (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.

CHAMOT, A.U., & O'MALLEY, J.M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, **21**, 227-249.

CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, **38**, 7-40.

CHOMSKY, (1975). *Reflexions on language*. New York: Pantheon.

CLANCHY, M. (1979) *From memory to written record* 1066-1307. London: Edward Arnold.

CLEVELAND, W.S. (1985). *The elements of graphing data*. Monterey: Wadsworth Advanced Book Program.

CLEVY, J. (1978). Des langues et des cultures d'origine des enfants de travailleurs migrants. *Études de Linguistique Appliquée*, **30**, 18-32.

COLE, M., & GRIFFIN, P. (1980). Cultural amplifiers reconsidered. In D.R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought* (343-364). New York: Norton.

COLLIER, V.P. (1989). How Long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, **23**, 509-531.

CONNOR, U. (1984). Recall of text: Differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly*, **18**, 239-255.

CONNOR, U. (1987). Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. In U. Connor & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 57-71). Reading, MA: Addison Wesley.

CONNOR, U. & KAPLAN, R.B. (Eds.). (1987). *Writing across Languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison Wesley

CONNOR, U., & McGAGG, P. (1987). A contrastive study of English expository prose paraphrases. In U. Connor & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing across Languages: Analysis of L2 text* (pp. 73-86). Reading, MA: Addison Wesley.

CONNOR, U. & LAUER, J. (1988). Cross-cultural variation in persuasive student writing. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 138-159). Newbury Park: Sage Publications.

CONNORS, K., REIGHART, J., & RODRIGUES VIEIRA, M.A. (1985). Evaluation of morphosyntactic development in French as L2. *Bulletin de l'ACLA*, **7**, 2, 55-64.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987). *La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Québec: CLF.

COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. (1978). From oral to written culture: The transition to literacy. In M.F. Whiteman (Ed.), *Writing*: Vol.1 Variation in writing: Functional and linguistic-cultural differences. (pp. 89-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

COOK-GUMPERZ, J. (Ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

COOPER, C.R. (1977). Holistic evaluation of writing. In C.R. Cooper and L. Odell (Eds.), Evaluating writing: Describing, measuring, judging. (pp. 3-31). Urbana, ILL: NCTE.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION. (1986). Avec l'Association des directeurs d'école de Montréal et l'Alliance des professeurs de Montréal (CÉQ). *Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la C.É.C.M.*, vol.1: Les directions d'écoles et de centres d'éducation des adultes; vol 2: Les enseignants et les enseignantes.

CRISMORE, A. (1982). Cognitive processes in the composition and comprehension of written texts. In A. Purves, & S. Takala (Eds.). *An international perspective on the evaluation of written composition*. Oxford, England: Pergamon.

CROWHURST, M. (1980). Syntactic complexity in narrative and argument at three grade levels. *Canadian Journal of Education*, **5**, 6-13.

CUMMINS, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, **49**, 222-251.

CUMMINS, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, **19**, 197-205.

CUMMINS, J. (1980). The cross-lingual dimensions of bilingual proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, **14**, 175-177.

CUMMINS, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, **2**, 132-149

CUMMINS, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In The California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students* (pp. 3-49). Los Angeles, Ca: California State University.

CUMMINS, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. In J.W. Oller, Jr. (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 108-129). Rowley, Mass: Newbury House.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York: Longman.

D'ANGELO, (1975). *A conceptual theory of rhetoric*. Cambridge, M.A.: Winthrop.

d'ANGLEJAN, A. (1982). *Expressions of temporality in the speech of Southeast Asian immigrants to Quebec*. Paper presented at the Second European North-American Workshop in Cross-Linguistic Second Acquisition Research, Gohnde.

d'ANGLEJAN, A., & MASNY, D. (1987). Déterminants socio-culturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique intégré. *Revue québécoise de linguistique*, **16**, 2, 145-162.

d'ANGLEJAN, A., MASNY, D., & DE KONINCK, Z. (en préparation). L'apprentissage de la langue scolaire dans deux écoles pluri-ethniques de Montréal. Rapport de recherche présenté au fonds FCAR.

DAVIDSON, R.G., KLINE, S.B., & SNOW, C.E. (1986). Definitions and definite noun phrases: Indicators of children's decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, **1**, 37-48.

DE BEAUGRANDE, R., (1980). *Text, discourse and process*. Norwood, NJ: Ablex.

DE BEAUGRANDE, R., & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistic*. New York: Longman.

DEGENHART, R.E., & TAKALA, S. (1988). Developing a rating method for stylistic preference: A cross-cultural pilot study. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 79-106). Newbury Park: Sage Publications.

DE HEREDIA, C. (1977). Le bilinguisme chez l'enfant. *La linguistique*, **2**, 109-130.

DE KONINCK, Z. & d'ANGLEJAN, A. avec la collaboration de N. Bazzit, M. Jacquet et A. M'Koun. (1991). *Le développement de la littératie dans deux écoles pluriethniques du Québec: Analyse de textes oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones et étude du lexique*. Rapport présenté au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Subvention #410-88-0887).

DONALDSON, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.

DUBIN, F. (1989). Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics*, **10**, 171-181.

EDELSKY (1982). Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, **16**, 211-228.

EDELSKY, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Habia una vez*. Norwood, NJ: Ablex.

EISTERHOLD CARSON, J., CARRELL, P.L., SILBERSTEIN, S. KROLL, B., & KUEHN, P.A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, **24**, 245-266.

ELLIS, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*. **9**, 1-20

ENKWIST, N.E. (1984). Contrastive linguistics and text linguistics. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics: Prospects and problems* (pp.45-67). The Hague: Mouton.

EHRLICH, S. (1988). Cohesive devices and discourse competence. *World Englishes*. **7**, 2, 111-118.

ERICKSON, F. (1982). *Audio-visual documentation for everyday life in schools: A handbook of methods and resources*. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

FAERCH, C., HAASTRUP, F., & PHILLIPSON, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

FERDMAN, B.M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, **60**, 181-204.

FERENCZI, V. (1978). Sociologie de l'écrit In *Psychologie, langage et apprentissage* sous la direction de V. Ferenczi (pp. 47-57). Paris: CREDIF.

FERENCZI, V. (1979) Les fonctions sociales de l'écrit. In *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques* (pp.17-24). CREDIF. Paris: Hatier.

FINNEGAN, R. (1981) *Orality and literacy: Some problems of definition and research.* Unpublished MS.

FLYNN, S. (1983). *A Study of the effects of principal branching direction in second language acquisition: The generalization of a parameter of universal grammar from first to second language acquisition.* Ph.D. Dissertation, Cornell University.

FREEDLE, R., & DURAN, R. (1979). Sociolinguistic approaches to dialogue with suggested applications to cognitive science. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 197-206). Norwood, NJ: Ablex

GARCIA-DEBANC, C., & MAS, M. (1987). Évaluation des productions écrites des élèves. *Enjeux*, **11**, 108-122.

GASS, S. (1989). Second language vocabulary acquisiton. *Annual Review of Applied Linguistics (1988)*. **9**, 92-106.

GEE, J.P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, **20**, 719-746.

GEE, J.P. (1989). The legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. *Harvard Educational Review*, **58**, 195-212.

GERMAIN, C., & LAPOINTE, R.E. (1984). *L'évaluation de la communication écrite, P.P.M.F., primaire.* Université de Montréal.

GIVON T. (1979). *On understanding grammar.* New York: Academic Press.

GODFREY, D. (1980). A discourse analysis of tense in monologues. In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis in second language research* (pp. 92-110). Rowley, MA: Newbury House.

GOLDMAN, S.R., REYES, M. & VARHNAGEN, C.K. (1984). Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, **8**, 2, 35-66.

GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. New York: Cambridge University Press.

GOODY, J., & WATT, I. (1968). The Consequences of Literacy. In J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press. (First pub. 1963 in Comparative Studies in Society and History, **5**, 27-68.).

GOODMAN, Y.M. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heineman Educational.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction des programmes. Service du primaire. (1979). *Programme d'études, primaire, français langue maternelle*. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1980). *Programme d'études, secondaire, français langue maternelle*. DGDP. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction de l'évaluation pédagogique. (1983). *Guide d'évaluation en classe, primaire, français*. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction de l'évaluation pédagogique. (1984). Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 6e année. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1985). *L'École Québécoise et les communautés culturelles*. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction du développement de l'évaluation, Direction générale de l'évaluation. (oct. 1985). *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, Mai 1984, Compréhension et production écrites*. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction générale des programmes. (1986). *Développement de l'habilité à écrire, Exigences minimales, primaire, 6e année*. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1986). *Épreuve ministérielle de production écrite 5e secondaire, Grille de correction.* DÉP. Mai 1986. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction de l'évaluation pédagogique. (1986). *Guide d'évaluation en classe, Evaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 6e année.* Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1986). *Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, français classe d'accueil, classe de francisation, primaire.* DDÉ. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction de l'évaluation pédagogique. (1986). *Instruments d'évaluation formative, français, classe d'accueil, classe de francisation.* Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1988). *Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, français classe d'accueil, classe de francisation, secondaire.* DDÉ. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1988). *L'École Québécoise et les communautés culturelles.* Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, Direction du développement de l'évaluation, Direction générale de l'évaluation. (1989). Épreuve de français écrit administrée en mai 1988. *Résultats des élèves des communautés culturelles après leur séjour en classe d'accueil.* Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ, (1989). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1988, Rapport global.* DGÉRS. Québec.

GRABE, W. & KAPLAN, R.B. (1989) Writing in a second language: Contrastive rhetoric. In D.M. Johnson & D.H. Roen (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL students* (pp. 263-283). New York: Longman.

GRAFF, H.J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city.* New York: Academic Press.

GRAFF, H.J. (1987a). *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western culture and society.* Bloomington: Indiana University Press.

GREENFIELD, P.M. (1972). Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England. *Language and Speech*. **15**, 169-178.

GUMPERZ, J. (1982a). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (Ed.). (1982b). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.

HAKUTA, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*. **26**, 321-351.

HALLIDAY, M.A.K (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HALLIDAY, M.A.K (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

HANDSCOMBE, J. (1990). The Complementary roles of researchers and practitioners in second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The Development of second language proficiency* (pp. 181-186). New York: Cambridge University Press.

HANSEN-STRAIN, L. (1989). Orality/Literacy and group differences in second-language acquisition. *Language Learning*, **39**, 469-496.

HARLEY, B., & SWAIN, M. (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*. **3**, 35-79.

HARLEY, B. & SWAIN, M. (1984). "The interlanguage of immersion and its implications for second language teaching" in A. Davies, C. Criper, & A.P.R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh University Press.

HARLEY, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. Applied Linguistics, **10**, 331-359.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., & SWAIN, M. (Eds.), (1987). *The development of bilingual proficiency: Final report. Vol. 1. The nature of language proficiency*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., & SWAIN, M. (1987). *The development of bilingual proficiency: Final report.* Vol. 3. Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.

HARRIS, R. (1989). How does writing restructure thought? *Language and Communication.* **9**, 99-106.

HAVELOCK, E.A. (1963). *Preface to Plato.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

HEATH, S.B. (1983). *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.

HILDYARD, A. & HIDI, S. (1985). Oral-written differences in the production and recall of narratives. *In* D.R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp.285-306). Cambridge, Cambridge University Press.

HINDS, J. (1987). Reader versus writer responsability: A new typology. In U. Connor, & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text.* (pp. 141-152). Reading, MA: Addison-Wesley.

HOROWITZ, D. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly.* **20**, 445-462.

HUDELSON, S. (1989). Writing in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics.* **9**, 210-222.

HUOT, F. (1984). *La syntaxe écrite d'enfants de 8 à 12 ans.* Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.

HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in socio linguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

IEA INTERNATIONAL STUDY OF WRITTEN COMPOSITION. (1982). Draft outline of the structure of the major constructs, latent variables and manifest variables. Unpublished manuscript. University of Illinois, Curriculum Laboratory, Urbana.

INDRASUTA C. (1988). Narratives styles in the writing of Thai and American students. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 206-226). Newbury Park: Sage Publications.

JACOBSON, R. (1960). Linguistics and poetics. In T.A. Seboek (Ed.), *Style in language* (pp. 350-376). New York: John Wiley.

JENKINS, S., & HINDS, J. (1987). Business letter writing: English, French and Japanese. *TESOL Quarterly*, **21**, 327-343.

JOHNS, A. (1986). Coherence and academic writing: Some definitions and suggestions for teaching. *TESOL Quarterly*, **20**, 247-265.

KACHRU, Y. (1988) Writers in Hindi and English. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 109-137). Newbury Park: Sage Publications.

KADAR FULOP, J. (1988). Culture, writing and curriculum. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 25-50). Newbury Park: Sage Publications.

KAPLAN, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, **16**,1-2, 1-20.

KAPLAN, R. (1983). Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process. In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden. (Eds.), *Learning to write: first language, second language* (pp. 139-161). London: Longman.

KAPLAN, R. (1986). Cultural thought patterns revisited. In U. Connor, & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysing L2 Text* (pp. 9-22). Boston: Addison Wesley.

KINNEAVY, J.L. (1971). *A theory of discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KINTSCH, W. & GREENE, E. (1978). The role of culture specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse processes*, **1**, 1-12.

KINTSCH, W., & VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, **85**, 363-394.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

KREEFT PEYTON, J., & MACKYNSON-SMYTH. (1989). Writing and talking about writing: Computer networking with elementary students. In D. Johnson & D. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 100-119). New York: Longman.

LABOV, W. (1970). "The logic of nonstandard English". In F. Williams (Ed.), *Language and poverty* (pp. 274-303). Chicago, Ill: Markham.

LABOV, W. (1972). *Language in the Inner-City.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

LABOV, W. (1973). "The Logic of Nonstandard English". In N. Keddie (Ed.), Tinker, tailor, the myth of cultural deprivation. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

LAGUERRE, P.M. (1986). Les allophones de la différence. *Québec français,* **64**, 86-96.

LANDSHEERE, G. de (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris: PUF.

LANGER, J.A. (1988). The state of research on literacy. *Educational Researcher,* April 1988, 42-46.

LAPERRIERE, A. (1983). *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles.* Une recherche exploratoire. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

LAPKIN, S. (1979). An analysis of french verb errors made by second language learners in a bilingual program. *Studies in Second Language Acquisition.* **2**, 65-84.

LAPKIN, S., & CARROLL, S. (1987). The role of vocabulary in the development of communicative ability: some comments. *Discussant paper prepared for the Symposium on the Evaluation of Foreign Language Proficiency,* 4-6 March, 1987.

LEBLANC, R. & BERGERON, J. (1986). L'évaluation dans une pédagogie de la communication. In A.M. Boucher, M. Duplantie, & R. LeBlanc. *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp. 129-145). Montréal: CEC/CEPCEL.

LEFEBVRE, M.L. & RUYMY-VAN DROMME, H. (1990). Grandeur et misère de la recherche en milieu pluriethnique: le problème des définitions. In *Actes du colloque de l'ACFAS* 1990 (pp. 51-54).

LIGHTBOWN, P. (1985). Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, **6**, 173-189.

LIGHTBOWN, P. (1987). Classroom language as input to second language acquisition. In C. Pfaff (Ed.), *First and Second Language Acquisition Processes* (pp. 169-187). Cambridge: Newbury House Publishers.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **12**, 429-448.

LURIA, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

LYSTER, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, **43**, 701-717.

LYSTER, R. (1990). The role of analytic language teaching in french immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, **47**, 159-176

MACE-MATLUCK, B.J., DOMINGUEZ, D., HOLTZMAN, W., & HOOVER, W. (1983). *Language and literacy in bilingual instruction*. Austin, Tx: Southwest Educational Laboratory.

MAGUIRE, M. (1988). *An analysis of dialogue journal writing*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

MANDLER, J.L., & JOHNSON, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, **9**, 111-151.

MASON, M. (1986). The deficit hypothesis revisited. *Educational Studies*, **12**, 279-289.

McCARTHY, M.J. (1984). A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, **5**, 12-21.

McLAUGHLIN, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Vol 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McLAUGHLIN, B. (1985). *Second language acquisition in childhood: Vol 2. School-Age Children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

MEARA, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, A. Howatt, & C. Criper (Eds.), *Interlanguage* (pp. 225-235). Edingburgh: Edingburgh University Press.

MEYER, B.J.F. (1975a). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behaviour*, **7**, 7-47.

MEYER, B.J.F. (1977). The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, and W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 179-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

MEYER, B.J.F., BRANDT, D. M. & BLUTH, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly*, **16**, 72-103.

MEYER, B.J.F. (1982). Reading research and the composition teacher. The importance of plans. *College Composition and Communication*, **33**, 37-49.

MEYER, B.J.F., & RICE, G.E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text*, **2**, 155-192.

MEYER, B.J.F., & FREEDLE, R.O. (1984). The effects of different discourse types on recall. *American Educational Research Journal*, **21**, 121-143.

MILOT, J.G. (1979). Pourquoi des situations de communication en classe de français? *Québec Francais*, **35**, 21.

MITTAN, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative powers. In D.M. Johnson and H.D. Roen (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman.

MOFFETT, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.

NOEL, A. (1986). En compétition avec l'Europe francophone, les élèves du Québec au dernier rang. Dossier no 73. *La Presse*, 22 au 27 mars 1987. Montréal: Centrale des bibliothèques.

ODLIN, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DONNELL, R.C. (1977). Language development: Kindergarten through grade twelve: A review. *Research in the Teaching of English*, **11**, 49-53.

O'HARROW, S. (1978). On the origins of Chu-Nom: The Vietnamese demotic writing system. *Lecture to the Linguistic Society of Hawaii*. Mekong River Festival, May 1978.

OLLER, J. (Ed.). (1983). Current issues in language testing research. Rowley, MA: Newbury.

OLSON, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, **47**, 257-281.

OLSON, D.R. (1980a) On the language and authority of textbooks. *Journal of Communication*, **30**(4),186-196.

OLSON, D.R., & ASTINGTON, J.W. (1986). *Talking about text: How literacy contributes to thought*. Paper prepared for the Boston University Conference on Language Development, Oct 19-21, 1986.

ONG, W.J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.

OSTLER, S. (1987). English in parallels: A comparison of English and Arabic prose. In U. Connor & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 169-185). Reading, MA: Addison-Wesley

PARET, M.-C. (1983). *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

POULISSE, N., BONGAERTS, T., & KELLERMAN, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin* **8**, 70-105.

PRATER, D., & PADIA, W. (1983). Effects of modes of discourse on writing performance in grades four and six. *Research in the Teaching of English*, **17**, 127-133.

Projet de perfectionnement des maîtres en milieu pluriethnique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer. 1984-86.

PURVES, A.C. (Ed.) (1988). *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric.* Newbury Park: Sage Publications.

RAMIREZ, A.G., & MILK, R.D. (1986). Notions of grammaticality among teachers of bilingual pupils. *TESOL Quarterly, 20,* 495-513.

RODRIGUEZ-VIEIRA, M. C., & DILLINGUER, M. (1985). L'acquisition de la référence et de l'ellipse chez les enfants brésiliens. *Bulletin de l'ACLA, 7, 2,* 167-178.

RONDAL, J.A. (1978). Langage, classe sociale et éducation. In J.A. Rondal (Ed.), *Langage et éducation* (pp 109-157). Bruxelles: Pierre Mardaga.

RUMELHART, D.E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. Laberge, & S.J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading.* (pp. 265-303). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RUMELHART, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theorical issues in reading comprehension.* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RUTHERFORD, W. (1983). Language typology and language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds). *Language transfer in language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

SAVILLE-TROIKE, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL Quarterly, 18,* 199-220.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., & GOELMAN, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand, (Ed.), *What writers know: The language process and structure of written discourse* (pp. 173-210). New York: Academic Press.

SCHACHTER, J. (1984). A universal input condition. In W. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition* (pp. 167-183). Amsterdam: John Benjamins.

SCHANK, R.C., & ABELSON, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SCHMIDT, C.F. SRIDHARAN, N.S. & GOODSON, J.L. (1978). The plan recognition problem: An intersection of psychology and artificial intelligence. *Artificial Intelligence, 11,* 45-83.

SCOLLON, R. & SCOLLON, S.B.K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication.* Norwood, NJ: Ablex.

SCRIBNER, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. In P.N. Laird Johnson & P. Mason (Eds.), *Thinking: Readings in cognitive science* (pp. 483-500). Cambridge: Cambridge University Press.

SCRIBNER, S., & COLE, M. (1978a). Unpacking literacy. *Social Science Information*, **17**, 19-40.

SCRIBNER, S., & COLE, M. (1978b). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. *Vai Literacy Project Working Paper No. 2*. The Rockfeller University, Laboratory of Comparative Human Cognition.

SCRIBNER, S. (1979). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 223-243). Norwood, NJ: Ablex.

SCRIBNER, S., & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SÉNÉCHAL, G. (1989). *Les jeunes allophones de l'île de Montréal et la connaissance du français écrit à la fin du secondaire*. Québec: Conseil de la langue française.

SHARWOOD-SMITH, S. & KELLERMAN, E. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction*. Oxford: Pergamon Press.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilinguism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

SNOW, C.E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, **53**, 165-189.

SNOW, C.E. (1987). Beyond conversation: Second language learner's acquisition of description and explanation. In J.P. Lantolf, & A. Labarca (Eds.), *Research in second language learning: Focus on the classroom*. (pp. 3-16). Norwood, NJ: Ablex.

SOTER, A.O. (1985). *Writing: A third language for second language learners: A cross-cultural discourse analysis of the writing of school children in Australia.* Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

SOTER, A.O. (1988). The second language learner and transfer in narration. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 177-205). Newbury Park: Sage.

STEFFENSEN, M.S., & COLKER, L. (1982). Intercultural misunderstandings about health care: Recall of descriptions of illness and treatments. *Social Science and Medecine, 16,* 1949-1954.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

STERN, H.H. (1987). Preface. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning* (pp. XI-XII). Englewood: Prentice Hall.

STERN, H.H. (1990). Analysis and experience as variable in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 93-109). New York: Cambridge University Press.

STREET, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

STUBBS, M. (1982). Written language and society: Some particular cases and general observations. In Nystrand, M. (Ed.), *What writers know, The language process, and structure of written discourse* (pp. 31-55). New York: Academic Press.

STUBBS, M. (1986). Language development, lexical competence and nuclear vocabulary. In K. Durkin (Ed.), *Language development in the school years.* (pp. 57-76). London: Croom Helm.

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley MA.: Newbury House.

SWAIN, M., & CARROLL, S. (1987). The immersion observation study. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain, *The development of bilingual proficiency: Final report,* Vol. 2 (pp. 190-341). Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.

SWAIN, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 1, 68-83.

TANNEN, D. (1979). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 137-181). Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1980). A comparative analysis of oral strategies: Athenian Greek and American English. In W.L. Chafe (Ed.), *The pear stories: Cognitive, cultural and linguistics aspects of narrative production* (pp. 51-87). Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1982). The Oral/literate continuum in discourse. In D. Tannen (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1984). *Conversational style: Analysing talk among friends.* Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1986). Discourse in cross-cultural communication (Special issue). *Text*, 6.

TARONE, E. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, **35**, 373-403.

TOOHEY, K. (1984). Language proficiency assessment for child second-language learners. *The Canadian Modern Language Review*, **41**, 238-396.

VAHAPASSI, A. (1982). On the specification of the domain of writing. In A.C Purves & S. Takala (Eds.), *An international perspective on the evaluation of written composition* (pp. 265-289). Oxford: Pergamon.

VAHAPASSI, A. (1988). The problem of selecting writing tasks in cross-cultural study. In A.C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 51-78). Newbury Park: Sage.

VALIQUETTE, J. (1979). *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, D.G.D.P.

VAN DIJK, T. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Oxford, England: Pergamon.

VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds and Trans.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WAINER, H., & THIESSEN, D. (1981). Graphical data analysis. *Annual Review of Psychology*, **32**, 191-241.

WELLS, G. (1981). Language, literacy and education. In G. Wells (Ed.), *Learning through interaction: The study of language development* (pp. 240-276). Cambridge: Cambridge University Press.

WERLICH, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1984). Discussant for Part IV: Implications for Language Teaching. In A. Davies, C. Criper, & A.P.R. Howatt (Eds.), *Interlanguage*. (pp. 324-329). Edingburgh: Edingburgh University Press.

ZAMEL, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

ZAMEL, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697-715.

Annexe 1

Grille d'analyse des résumés écrits et signification des échelons

Grille d'analyse des résumés écrits et signification des échelons

1. **TEXTE**

Jugement global

1. N'a pas résumé.
2. A résumé de façon insatisfaisante pour le destinataire.
3. A résumé de façon peu satisfaisante pour le destinataire.
4. A résumé de façon satisfaisante pour le destinataire.
5. A résumé de façon très satisfaisante pour le destinataire.

2. **ORGANISATION DU TEXTE**

2.1 **Découpage du texte**

2.1.1 ***Titre***

1. Absence de titre.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.
3. Présence et en relation avec un élément du film.
4. Présence et en relation avec l'idée du film.
5. Présence et résume l'idée du film.

2.1.2 ***Introduction***

1. Absence d'introduction.
2. Présence d'une amorce de texte sans relation avec le sujet du film.
3. Présence d'une amorce de texte en relation partielle avec le sujet du film.
4. Présence d'une amorce de texte avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence d'une amorce de texte qui donne une idée complète de l'histoire.

2.1.3 ***Paragraphes***

1. Absence de paragraphes.
2. Présence sans correspondance à des regroupements d'idées.
3. Présence avec et sans correspondance à des regroupements d'idées.
4. Présence avec correspondance à des regroupements d'idées pour le récit uniquement.
5. Présence avec correspondance constante à des regroupements d'idées que ce soit pour le récit comme pour l'introduction et la conclusion.

2.1.4 ***Conclusion***

1. Absence de conclusion.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.
3. Présence et en relation avec le sujet du film.
4. Présence avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence avec inférence en relation directe avec le sujet du film.

2.2 Cohérence du texte

2.2.1 ***Ordre logique***

1. Absence d'ordre logique (information éparpillée).
2. Présence d'informations permettant de comprendre des éléments du thème principal.
3. Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal.
4. Présence de passages permettant de comprendre le thème principal.
5. Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal.

2.2.2 ***Liens***

1. Absence de liens.
2. Présence de quelques liens peu explicites entre les informations.
3. Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations.
4. Présence constante le plus souvent variée de liens explicites entre les informations.
5. Présence constante et toujours variée de liens explicites entre les informations.

2.2.3 ***Référents***

1. Absence de référents.
2. Présence d'un très grand nombre de référents non identifiables.
3. Présence de plusieurs référents non identifiables.
4. Présence de peu de référents non identifiables.
5. Présence constante de référents identifiables.

3. **CHOIX DE L'INFORMATION**

3.1 **Suffisance et pertinence**

1. Absence d'information.
2. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées d'une foule de détails inutiles.
3. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées de plusieurs détails inutiles.
4. Présence d'une partie des informations essentielles sans détails inutiles.
5. Présence des informations essentielles sans détails inutiles.

3.2 **Lexique précis et diversifié**

1. Absence de lexique précis et diversifié.
2. Présence fréquente d'un lexique peu précis.
3. Présence fréquente d'un lexique précis mais non diversifié.
4. Présence constante d'un lexique précis mais non diversifié.
5. Présence constante d'un lexique précis et diversifié.

4. **ORGANISATION DES PHRASES**

4.1 **Clarté et découpage**

1. Absence de phrases claires et bien découpées.
2. Présence d'un très grand nombre de phrases confuses et mal découpées.
3. Présence de plusieurs phrases confuses et mal découpées.
4. Présence de peu de phrases confuses et mal découpées.
5. Présence constante de phrases claires et bien découpées.

4.2 **Complexité et variété**

1. Absence de phrases complexes et variées.
2. Présence de peu de phrases complexes et non variées.
3. Présence de plusieurs phrases complexes mais non variées.
4. Présence d'un très grand nombre de phrases complexes mais non variées.
5. Présence constante de phrases complexes et variées.

4.3 **Ponctuation et majuscules**

1. Absence d'utilisation de ponctuation comme de majuscules.
2. Présence peu fréquente d'une utilisation de la ponctuation comme de la majuscule et pas toujours appropriée.

3. Présence fréquente d'une utilisation de la ponctuation comme de la majuscule et pas toujours appropriée.
4. Présence constante d'une utilisation de la ponctuation et de la majuscule mais pas toujours appropriée.
5. Présence constante et appropriée de l'utilisation de la ponctuation et de la majuscule.

5. CODE GRAMMATICAL

5.1 Morphosyntaxe

1. Absence d'une morphosyntaxe exacte.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs morphosyntaxiques.
3. Présence de plusieurs erreurs morphosyntaxiques.
4. Présence de peu d'erreurs morphosyntaxiques.
5. Présence constante d'une morphosyntaxe exacte.

5.2 Temporalité

1. Absence de marques de temporalité sur le verbe.
2. Présence d'un très grand nombre de temps de verbes inappropriés.
3. Présence de plusieurs temps de verbes inappropriés.
4. Présence de peu de temps de verbes inappropriés.
5. Présence constante de temps de verbes appropriés.

5.3 Finales des verbes

1. Absence de finales appropriées.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les finales des verbes.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les finales des verbes.
4. Présence de peu d'erreurs sur les finales des verbes.
5. Présence constante de finales de verbes appropriées.

5.4 Accords en genre et en nombre

1. Absence d'accords en genre et/ou en nombre.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
3. Présence de plusieurs erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
4. Présence de peu d'erreurs d'accord en genre et/ou en nombre.
5. Présence constante d'accords en genre et/ou en nombre.

6. CODE ORTHOGRAPHIQUE

6.1 Orthographe d'usage

1. Absence d'un système d'orthographe d'usage.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs orthographiques.
3. Présence de plusieurs erreurs orthographiques.
4. Présence de peu d'erreurs orthographiques.
5. Présence constante d'une orthographe exacte.

6.2 Homophones

1. Absence d'un système de différenciation orthographique entre les homophones.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les homophones.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les homophones.
4. Présence de peu d'erreurs sur les homophones.
5. Présence constante d'une orthographe exacte des homophones.

7. ÉCRITURE

1. Utilisation d'une écriture illisible.
2. Utilisation d'une écriture difficilement lisible.
3. Utilisation d'une écriture passablement lisible.
4. Utilisation d'une écriture lisible.
5. Utilisation d'une écriture très lisible.

Annexe 2

Grille d'analyse des résumés oraux et signification des échelons

Grille d'analyse des résumés oraux et signification des échelons

1. **DISCOURS**

Jugement global

1. N'a pas résumé.
2. A résumé de façon insatisfaisante pour le destinataire.
3. A résumé de façon peu satisfaisante pour le destinataire.
4. A résumé de façon satisfaisante pour le destinataire.
5. A résumé de façon très satisfaisante pour le destinataire.

2. **ORGANISATION DU DISCOURS**

2.1 **Découpage du discours**

2.1.1 ***Amorce***

1. Absence d'amorce.
2. Présence d'une amorce de discours sans relation avec le sujet du film.
3. Présence d'une amorce de discours en relation partielle avec le sujet du film.
4. Présence d'une amorce de discours avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence d'une amorce de discours qui donne une idée complète de l'histoire.

2.1.2 ***Regroupements***

1. Absence de regroupements.
2. Présence sans correspondance à des rassemblements d'idées.
3. Présence avec et sans correspondance à des rassemblements d'idées.
4. Présence avec correspondance à des rassemblements d'idées pour le récit uniquement.
5. Présence avec correspondance constante à des rassemblements d'idées que ce soit pour le récit comme pour l'amorce et la conclusion.

2.1.3 ***Conclusion***

1. Absence de conclusion.
2. Présence mais sans relation avec le sujet du film.
3. Présence et en relation avec le sujet du film.

4. Présence avec inférence en relation partielle avec le sujet du film.
5. Présence avec inférence en relation directe avec le sujet du film.

2.2 Cohérence du discours

2.2.1 *Ordre logique*

1. Absence d'ordre logique (information éparpillée).
2. Présence d'informations permettant de comprendre des éléments du thème principal.
3. Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal.
4. Présence de passages permettant de comprendre le thème principal.
5. Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal.

2.2.2 *Liens*

1. Absence de liens.
2. Présence de quelques liens peu explicites entre les informations.
3. Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations.
4. Présence constante le plus souvent variée de liens explicites entre les informations.
5. Présence constante et toujours variée de liens explicites entre les informations.

2.2.3 *Référents*

1. Absence de référents identifiables.
2. Présence d'un très grand nombre de référents non identifiables.
3. Présence de plusieurs référents non identifiables.
4. Présence de peu de référents non identifiables.
5. Présence constante de référents identifiables.

3. CHOIX DE L'INFORMATION

3.1 Suffisance et pertinence

1. Absence des informations essentielles.
2. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées d'une foule de détails inutiles.

3. Présence d'une partie des informations essentielles mais accompagnées de plusieurs détails inutiles.
4. Présence d'une partie des informations essentielles sans détails inutiles.
5. Présence des informations essentielles sans détails inutiles.

3.2 **Lexique précis et diversifié**

1. Absence de lexique précis et diversifié.
2. Présence fréquente d'un lexique peu précis.
3. Présence fréquente d'un lexique précis mais non diversifié.
4. Présence constante d'un lexique précis mais non diversifié.
5. Présence constante d'un lexique précis et diversifié.

4. **ORGANISATION DES ÉNONCÉS**

4.1 **Clarté et découpage**

1. Absence d'énoncés clairs et bien découpés.
2. Présence d'un très grand nombre d'énoncés confus et mal découpés.
3. Présence de plusieurs énoncés confus et mal découpés.
4. Présence de peu d'énoncés confus et mal découpés.
5. Présence constante d'énoncés clairs et bien découpés.

4.2 **Complexité et variété**

1. Absence d'énoncés complexes et variés.
2. Présence de peu d'énoncés complexes et non variés.
3. Présence de plusieurs énoncés complexes mais non variés.
4. Présence d'un très grand nombre d'énoncés complexes mais non variés.
5. Présence constante d'énoncés complexes et variés.

4.3 **Pauses**

1. Absence de pauses appropriées.
2. Présence de pauses toujours inappropriées.
3. Présence de pauses parfois inappropriées.
4. Présence constante de pauses mais pas toujours appropriées.
5. Présence constante de pauses appropriées.

5. GRAMMATICALITÉ DES ÉNONCÉS

5.1 Morphologie

1. Absence d'une morphologie exacte.
2. Présence d'un très grand nombre d'éléments morphologiques inexacts.
3. Présence de plusieurs éléments morphologiques inexacts.
4. Présence de peu d'éléments morphologiques inexacts.
5. Présence constante d'éléments morphologiques exacts.

5.2 Temporalité

1. Absence de marques de temporalité sur le verbe.
2. Présence d'un très grand nombre de temps de verbes inappropriés.
3. Présence de plusieurs temps de verbes inappropriés.
4. Présence de peu de temps de verbes inappropriés.
5. Présence constante de temps de verbes appropriés.

5.3 Genre et nombre

1. Absence de marques de distinction de genre et de nombre.
2. Présence d'un très grand nombre d'erreurs sur les marques de genre et de nombre.
3. Présence de plusieurs erreurs sur les marques de genre et de nombre.
4. Présence de peu d'erreurs sur les marques de genre et de nombre.
5. Présence constante de marques de distinction de genre et de nombre.

6. PHONOLOGIE

6.1 Prosodie

1. Utilisation d'une prosodie inadéquate.
2. Utilisation d'une prosodie souvent inadéquate pour soutenir l'intelligibilité.
3. Utilisation d'une prosodie passablement inadéquate pour soutenir l'intelligibilité.
4. Utilisation d'une prosodie adéquate pour soutenir l'intelligibilité.
5. Utilisation d'une prosodie très adéquate qui favorise l'intelligibilité.

6.2 Phonèmes

1. Réalisation des phonèmes toujours inadéquate et qui empêche l'intelligibilité.
2. Réalisation des phonèmes souvent inadéquate et qui nuit à l'intelligibilité.
3. Réalisation des phonèmes parfois inadéquate et qui nuit à l'intelligibilité.
4. Réalisation des phonèmes adéquate et qui soutient l'intelligibilité.
5. Réalisation des phonèmes toujours adéquate et qui favorise l'intelligibilité.

Annexe 3

Grille d'analyse des résumés écrits

Grille d'analyse des résumés écrits

	TEXTE	ORGANISATION DU TEXTE							CHOIX DE L'INFORMATION		ORGANISATION DES PHRASES			CODE GRAMMATICAL				CODE ORTHOGRAPHIQUE		ÉCRITURE
		DÉCOUPAGE				COHÉRENCE														
SUJETS	Jugement global	Titre	Introduction	Paragraphes	Conclusion	Ordre logique	Liens	Référents	Suffisance et pertinence	Lexique précis et diversifié	Clarté et découpage	Complexité et variété	Ponctuation et majuscules	Morphosyntaxe	Temporalité	Finales des verbes	Accords en genre et en nombre	Orthographe d'usage	Homophones	Lisibilité

BEST COPY AVAILABLE

Annexe 4

Grille d'analyse des résumés oraux

Grille d'analyse des résumés oraux

	DISCOURS	ORGANISATION DU DISCOURS						CHOIX DE L'INFORMATION		ORGANISATION DES ÉNONCÉS			GRAMMATICALITÉ DES ÉNONCÉS			PHONOLOGIE	
		DÉCOUPAGE			COHÉRENCE												
SUJETS	Jugement global	Amorce	Reprise/annonce	Conclusion	Ordre logique	Liens	Référents	Sélection et pertinence	Lexique précis et diversifié	Clarté et désengagé	Complexité et variété	Fluence	Morphosyntaxe	Temporalité	Genre/nombre	Prosodie	Phonèmes

Annexe 5

Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des textes écrits pour le primaire et le secondaire

Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des résumés écrits pour le primaire et le secondaire

	TEXTE	ORGANISATION DU TEXTE							CHOIX DE L'INFORMATION		ORGANISATION DES PHRASES			CODE GRAMMATICAL				CODE ORTHOGRAPHIQUE		ÉCRITURE
		DÉCOUPAGE				COHÉRENCE														
SUJETS	Jugement global	Titre	Introduction	Paragraphes	Conclusion	Ordre logique	Liens	Référents	Suffisance et pertinence	Lexique précis et diversifié	Clarté et découpage	Complexité et variété	Fonctions et majuscules	Morphosyntaxe	Temporalité	Finales des verbes	Accords en genre et en nombre	Orthographe d'usage	Homophones	Lisibilité
Primaire	2.66	1.59	2.52	1.60	2.91	2.56	3.15	2.81	2.61	2.13	2.40	2.78	2.73	2.56	3.25	2.54	3.06	2.88	3.38	3.51
80	(.76)	(.74)	(.83)	(1.01)	(1.05)	(.74)	(.73)	(.86)	(.83)	(.33)	(1.21)	(.76)	(.94)	(.74)	(.96)	(.67)	(.80)	(.74)	(.72)	(.97)
Secondaire	3.35*	2.56	3.14	3.49	3.42	3.42	3.76	3.29	2.99	3.38	3.33	3.74	3.27	2.81	3.29	2.74	3.24	2.85	3.71	3.71
231	(.89)	(.82)	(.91)	(1.29)	(1.08)	(.85)	(.87)	(.88)	(.98)	(.84)	(.88)	(.77)	(.81)	(.89)	(1.07)	(.87)	(.86)	(.86)	(.73)	(.87)

*237 sujets

BEST COPY AVAILABLE

Annexe 6

Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des textes oraux pour le primaire et le secondaire

Résumé des résultats obtenus aux différents items de la grille d'analyse des résumés oraux pour le primaire et le secondaire

	DISCOURS	ORGANISATION DU DISCOURS						CHOIX DE L'INFORMATION		ORGANISATION DES ÉNONCÉS			GRAMMATICALITÉ DES ÉNONCÉS			PHONOLOGIE	
		DÉCOUPAGE			COHÉRENCE												
SUJETS	Jugement global	Amorce	Regroupements	Conclusion	Ordre logique	Liens	Référents	Suffisance et pertinence	Lexique précis et diversifié	Clarté et découpage	Complexité et variété	Fluence	Morphosyntaxe	Temporalité	Genre/nombre	Prosodie	Phonèmes
Primaire	3.86	2.76	3.59	2.74	2.95	3.03	3.05	2.83	2.31	3.14	3.53	3.40	2.41	3.74	4.17	3.36	3.55
58	(.63)	(.90)	(.65)	(.95)	(.78)	(.56)	(.65)	(.92)	(.54)	(.78)	(.50)	(.59)	(.65)	(.95)	(.68)	(.81)	(.68)
Secondaire	3.06*	3.11	3.65	3.35	3.20	3.54	2.96	2.87	3.30	3.26	3.48	3.41	3.04	3.78	4.22	3.33	4.09
46	(1.05)	(.82)	(.97)	(1.18)	(.93)	(.66)	(.76)	(1.05)	(1.01)	(.88)	(.62)	(.78)	(.79)	(.99)	(.66)	(.79)	(.76)

*49 sujets

Annexe 7

Corrélations entre le jugement global et le jugement analytique et entre le jugement global et différentes parties de la grille pour l'écrit et l'oral du primaire et du secondaire

Corrélations entre le jugement global et le jugement analytique et entre le jugement global et différentes parties de la grille pour l'écrit et l'oral du primaire et du secondaire

PRIMAIRE ÉCRIT

Ensemble de la population

	Jugement global	Partie 1
Partie 1	.72	
Partie 2	.48	.56
Choix de l'information	.68	
Total	.66	

PRIMAIRE ORAL

Ensemble de la population

	Jugement global	Partie 1
Partie 1	.61	
Partie 2	.36	.44
Choix de l'information	.54	
Total	.59	

SECONDAIRE ORAL

Ensemble de la population

	Jugement global	Partie 1
Partie 1	.91	
Partie 2	.32	.43
Choix de l'information	.71	
Total	.78	

SECONDAIRE ÉCRIT

Ensemble de la population

	Jugement global	Partie 1
Partie 1	.75	
Partie 2	.17	.35
Choix de l'information	.67	
Total	.56	

Annexe 8

Production des élèves

6°B

Dans ce film ont dit que il y avait un petit bébé qui avait pas de maman ni de papa. Le bébé il allait presque dans tous les maisons mais personne le voulait. A la fin une madame à mis le bébé dans une poussette, et le bébé s'est trouvé dans un dépotoir et il y avait deux hommes et un homme a joué le violon.

BEST COPY AVAILABLE

6°C

57

6C

Chaque enfant

Alors ce que j'ai pu retenir c'est que c'est l'histoire d'une enfant que quelqu'un ne voulait pas. Et la déposer sur le seuil d'une maison puis a sonner à la porte et c'est enfuis.

Malheureusement celui qui l'avait vue devant sa porte était trop occupée alors la déposer devant une autre porte. Mais l'autre couple était trop occupée pour le garder car il avaient leur deux mais il avais plus leur fille et le chien méchant s'enfuyait. Et se fut la même chose pour les autres. Alors arrivé a leur dernière maison c'était encore la même chose mais il y avais une pente alors le carrosse glissa et sauta monsieur le prie et tout a coup il se transforme en des personne de radio et le film fut fini.

BEST COPY AVAILABLE

96 ①

Gisèle Barthélemy

Narration du film

Je vais vous raconter l'histoire que j'ai vue // C'était au commencement / un monsieur y a un bébé / Quand il a ouvert la porte y avait un bébé / il était content / après la content il a porté au téléphone / puis après / y a mis le bébé sous une chose / y a mis où qu'y avait plein de feuilles là des tiroirs / le tiroir était resté ouvert puis le bébé est tombé dans le tiroir / toutes les feuilles sont tombées / puis le bébé avait fait une gaffe le monsieur était fâché / y a pris le bébé y a mis dans l'autre maison / l'autre maison y toujours y soigne y toutes les choses qui faisaient c'était le chien / ils donnait à manger à le chien / puis quand le bébé est arrivé / ils s'occupaient plus du chien / ils donnaient à manger au bébé / ils tenaient le bébé - le chien était jaloux / puis le chien a commencer / a commencé à passer

BEST COPY AVAILABLE

6A 5a

L'aspirateur / ya lavé une assiette
après ya mis d'la musique / après ya dit
Boye - Boye / ya regardait par la fenêtre /
pis après il est tombé / s'est évanoui
pis / ils (2) ont regardé par la fenêtre / ils (2) ont vu
le chien / ils sont partis / ils (2) ont ouvert la porte
ils l'ont pris / pis ils savaient que le chien
était jaloux / après ils l'ont mis le bébé dans
une autre maison / l'autre maison la mada
-me aimait le bébé beaucoup — pis
le mari est arrivé / le chien lui arrosait
les fleurs / le mari est arrivé / ya sorti de
sa voiture / la madame a pris le bébé
l'a caché en-dessous du tapis / pis -
la madame parlait avec le monsieur / y
donné ---- / la madame du bois - ya donné une
bec à le monsieur / pis après le monsieur
voit quelque chose bouger en dessous du tapis il
la soulevée / il a vu le bébé / ils se chicanaient

BEST COPY AVAILABLE

6A 96

la madame pleurait parce qu'il voulait avoir le bebé / pis on a donné trop de troubles on a donné ... ils se chiconaisent ensemble / en chantant / pis après la madame a mis dans l'autre -- dans une autre maison pis l'autre maison a donné à l'autre maison - jusqu'à une autre maison pis à la fin la madame l'a pis mis dans un bateau / pis y regardé par la fenêtre pis ds le carrasse / pis ils regardaient pendant la fenêtre pis le carrosse bougeait pis s'en alla après elle a baissé le store pis s'est parti / pis un monsieur qui était dans les poubelles a ouvert la boîte de poubelle / pis ils ont vu le bébé ils l'ont regardé / pis après c'est parti dans une image vraie pis on voyait qui - pis le monsieur a pris un ballon / y avait un autre monsieur qui avait plein choses sur lui - / il a sorti un indien avec une baguette

BEST COPY AVAILABLE

GA S6

pis il jouait. /
le bébé disait ça / pis après on
voyait en vrai que le monsieur / y avait
pas de violon / il faisait comme si -
on entendait le bruit du v.o pis c'est comme
ça que c'est fini //

BEST COPY AVAILABLE

S 15 1

6°A

C'était un petit enfant / un bébé / euh (...) on a sonné / sur une poutre / puis dans cette maison là y avait euh (...) un monsieur qui était bien occupé avec le téléphone puis tout ça ↓ puis après le monsieur il a entendu sonner / il a ouvert / la porte il a vu que c'était un enfant / après il l'a pris / il l'a mis sur (bien) l'étagère / après le téléphone y a sonné il a répondu y a raccroché / après pendant il regardait par bébé il est rentré dans la maison / puis on voyait juste ses mains ↓ puis après le monsieur il parlait puis il regardait pas y a vu l'bébé là dans puis y ramasse pas y a pris l'bébé puis y (...) semble que a dit que l'(...) qu'il devine trop de problème qu'il pouvait pas garder ↓ après il est sorti dehors et il est allé mettre chez la voisine à côté / puis après / il a sonné ↓ puis il est parti vite chez dans sa maison /

BEST COPY AVAILABLE

GA 515 2

après dans cette maison là et vivent deux deux vieux prisonnes / c'était une grand mère puis un grand père puis un oncle // ils n'avaient pas d'enfants ils prenaient le chien comme si c'était un bébé / après la grand mère ouvrait la porte elle voyait le bébé (pas) Pau (silence) elle l'a pris puis le chien y était jaloux il faisait toutes sorte de choses après Euh il s'est habillé comme une bonne / y a mis la musique à tout ça y'a passé l'aspirateur puis après il est parti, puis (...) il est parti dans la fenêtre que l'enfant avec la grand mère puis le grand père il sont entrés et voilà puis ils sont regardé par la fenêtre ils ont vu que le chien c'était malheureux alors ils sont été visité puis ils sont emmené l'enfant avec une autre porte / puis après elle sont partis après par l'autre porte / après Euh (...) ils sont après ils ont mis le bébé c'était une dame à après elle l'a ramené l'autre côté / après c'était encore une autre dame d'autres dames jusqu'à ce qu'il y arrivait

BEST COPY AVAILABLE

6 A 515 3

y avait une dame qui chantait / elle a
suivi la poste elle était enchantée
que avait un petit enfant / alors elle
la gardait elle savait que son mari allait
venir quand il faudra sonner / elle a pris
l'enfant, elle l'a mis en dessous du tapis /
puis après le son mari il est venu / Bonne
il a embrassé la femme / puis après il y avait
le petit bébé là il pouvait pas rester comme
ça il dessous du tapis alors qu'elle bougeait /
le monsieur il la vu / alors il est parti
et il est allé à la fois / il trouve mais
il a vu que c'était un bébé il était fou
de rage / puis après il y a dit à la femme
que il faut qu'on l'enfant soit dehors
une fois la femme elle pleurait elle
pleurait elle tenait le tapis pour ne pas
que l'on sait après il l'a, après la femme
elle savait pas le dire, elle l'a
mis dehors dans une poubelle

BEST COPY AVAILABLE

GA 515 -6-

elle l'a prise / jusqu'à ce que le
~~prince~~ le la prenelle lecte quelque
chose ↓ puis c'est un garçon un monsieur
encore y vrait / puis y regardait la poupette
puis c'est un ptit bébé ↓ après / y voulait
le faire rire / y avait un ballon / puis
après y avait un autre monsieur en arrière de
lui il l'observait / puis après il a fait
crevé le ballon / y avait dans ses manières
beaucoup de choses il a sorti la torche
l'viol le violon / puis après y a joué de
la musique et lui donne une récompense
puis après bon c'est fini.

BEST COPY AVAILABLE

①

6°C S10

Le film s'est débuté / tuh c'était un homme / qui faisait un corbeil / puis y a un un après y a un corbeil qui volait / qui volait après / le monsieur faisait plein de miseres puis après il avait la cigarette dans la bouche / puis ya quelqu'un qui a sonné qui a qui a sonné le téléphone ↑ puis il a répondu je sais pas qu'est-ce qu'il a dit mais il a répondu puis après il a raccroché / le monsieur il a raté téléphoné puis il a répondu puis il a raccroché / après la sonnette est sonné ↑ puis quand il est allé ouvrir la porte il a vu un petit bébé / puis il l'a pris / puis il l'a mis sur quelque chose là (silence) (mis un fichier) il l'a mis sur un fichier / ensuite le téléphone a sonné / et l'a pris / puis après le bebe est

BEST COPY AVAILABLE

GC 510 2

rentré dans un tiroir / puis après
puis il l'a vu puis il a raccroché /
puis il est allé prendre le bébé /
puis il l'a rapporté à une autre
maison / il l'a rapporté à une autre
maison puis il a sonné / puis le maître
de la maison a ouvert la porte puis
il a vu le bébé puis il l'a pris / ils
étaient avec un chien ensuite ils ont
pris le bébé / ils faisaient la caresse
avec le bébé ensuite le chien était
un peu jaloux puis il a mis un
tablier ↓ sous lui / puis il a mis
quelque chose sur la tête / puis ensuite
il a mis un une cagoule dans le
salon puis il est sorti dehors / le
chien est sorti dehors / ensuite ensuite
ils ont apporté le bébé dans
une autre maison / puis la dame a
ouvert la porte elle a pris le bébé /

BEST COPY AVAILABLE

6 c S10 3

puis il a entendu la femme a
entendu son mari Il qui venait puis
après elle a caché / le bébé en-dessous
une tapis puis elle l'a mis en-dessous /
puis le mari a donné un bec à sa
femme / puis / le bébé il marchait
en-dessous du tapis / puis le mari
voulait pas le bébé / puis la femme /
elle l'a envoyé dans une autre maison /
puis le monsieur l'a envoyé dans
une autre maison dans une autre
maison / puis la dernière maison ils
l'ont mis dans une carosse / puis il
est parti tout seul / par le vent le
vent l'a emporté / après il est allé
ailleur où est-ce qui a des poubelles /
puis y avait un monsieur / qui qui
l'a vu puis i'a il l'a pris puis
le monsieur avait une une ballour /
puis il l'a gonflé / puis il voulait donner

BEST COPY AVAILABLE

6 c S10 4

au bébé / puis le vent l'a emporté a
emporté la balloun / puis y a une
autre monneu qui est venu après
en arrière de lui / il a ouvert son
manteau / puis il avait des guitares
toute ça / puis il a pris le guitare
puis il pouait puis après c'est tout //.

BEST COPY AVAILABLE

52

GR01

le film c'était imaginaire je n'avais pas bien compris. C'est l'histoire d'un bébé / un enfant à qui on avait pas la garde // on mettait devant chaque maison et puis chaque personne la prenait mais il y avait d'autre qui ne la prenait pas et qui la mettait devant d'autre maison / et puis une femme l'a mis dans un berceau / à roulettes / et puis s'est mis et puis le berceau s'est mis à descendre / et puis c'est le berceau est arrêté(...) où on mettait les poubelles, des débris et puis il y avait quelqu'un(...) qui était sans abris / et puis (...) la personne la pris et puis y avait un autre qui avait (...) un violon et puis il jouait des chansons // c'est tout ce que j'ai compris

BEST COPY AVAILABLE

S 28 GROG

Le film c'était un enfant qui avait peur de monsieur / pour y a des personnes agées qui l'ont pris / puis ils ont commencé à jouer avec / ils ont coupé / [qu'est-ce qui s'est passé après ?] Ensuite après ils l'ont déposé dans une autre maison après le film était terminé.

BEST COPY AVAILABLE

S 24 GROG

Je vais vous résumer le film dont le titre est chacun cherche son enfant //

C'est une femme enfant qui cherchant un abris / où habiter / rien personne n'en voulant de lui // une femme qui l'a ramassé dans la rue / devant sa porte / l'a vu / et l'a suivie / mais l'homme qui est venu la chercher il s'en fou d'elle / de l'enfant il ne veulent pas d'enfants // alors il l'a renvoyé dehors / à chaque personne le mettait dehors / un jour on l'a vu descendre une pente dans un petit creusé / et puis il a frappé dans un endroit où est-ce qu'il y a plein de ... de feuille / et l'enfant était seul là et puis on a vu un homme sortir / qui a vu l'enfant / lui a donné une petite cloche / il a soufflé le ballon mais le ballon a éclaté / ce fait que ils ne sont

BEST COPY AVAILABLE

S 24 Gn 04 E

l'enfant ils ont commencé à jouer ils voir sous les pommiers et les gens croyaient de trouver c'est gens ses vrais parents / ce fait que c'est plutôt ce que je avons à dire .

BEST COPY AVAILABLE

Zita De Koninck *est professeure au Département de langues et linguistique de la Faculté des lettres de l'Université Laval. Elle donne des cours en initiation à la didactique des langues, en lecture en langue seconde ou étrangère de même qu'en mesure et évaluation. Elle a été professeure de français langue seconde et de français langue étrangère de même que conceptrice de programmes, de guides pédagogiques et de matériel didactique. Elle détient une maîtrise et un doctorat en Sciences de l'éducation, option didactique, de l'Université de Montréal. Son principal champ de recherche est l'apprentissage de la langue seconde à des fins de scolarisation tout particulièrement en milieu pluriethnique.*

Le présent ouvrage expose les résultats d'une étude descriptive menée auprès d'élèves francophones et d'élèves allophones fréquentant des écoles pluriethniques de Montréal et discute de la complexité de l'apprentissage de la langue seconde à des fins de scolarisation.

BEST COPY AVAILABLE